POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

ZESZYT III. MAJ – CZERWIEC 1938

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU III.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmować będzie w r. 1938 co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji:

„Polonista", Warszawa 1, „Biblioteka Polska", Św. Jańska 4.
Tel. red. 7-00-83. Telefon sekr. red. 12-60-77.

Adres Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (kamienica Ks. Mazowieckich).

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

Dr Leopold Blaustein.

O poznawaniu dzieła literackiego w szkole.

Nowe dzieło prof. Romana Ingardena [1]) wnosi systematyczne i subtelne rozważania całego splotu zagadnień związanych z poznawaniem dzieła literackiego. Rozważania te powinny — w myśl intencyj autora — utorować drogę dalszym, poświęconym tym samym lub pokrewnym problemom. Poniższe wywody mają zwrócić uwagę na fakt, że wyniki autora można i należy zużytkować dla celów dydaktycznych. Niezależnie od pożądanej niewątpliwie merytorycznej dyskusji nad twierdzeniami autora można już obecnie podjąć próbę stosowania tych tez do kwestii, którą autor nie zajmuje się, mianowicie do sprawy celów i metod poznawania dzieła literackiego w szkole. Zakładając trafność poglądów oraz celowość wprowadzonej przez autora aparatury pojęciowej, spróbuję w kilku twierdzeniach zwięźle ująć możliwość sformułowania tez dydaktycznych przy pomocy tej aparatury [2]). Może poniższa próba stanie się punktem wyjścia dalszych i gruntowniejszych rozważań poświęconych temu zagadnieniu.

I. Celem poznawania dzieła literackiego w szkole jest usunięcie nieestetycznej konsumcji dzieł literackich przez uczniów na rzecz estetycznego przeżycia literackiego. Pragniemy, by uczniowie nie należeli do ludzi, „którym właściwie jest wszystko jedno, co czytają i jak czytają, byleby „spędzić mile czas" i odnieść z tego jakąś przyjemność" (l. c. str. 118). A może cel ten należy sformułować nieco skromniej, a bardziej realnie. Celem poznawania dzieła literackiego w szkole jest przyswojenie uczniom umiejętności estetycznego przeżywania literackich dzieł sztuki. Może bowiem trudno z życia jednostki wyeliminować zupełnie nieestetyczną konsumcję dzieł literackich, używanie ich jako narzędzia do zdobycia przyjemności. Chodzi natomiast o to, by uczeń co najmniej w odniesieniu do cennych dzieł literackich umiał zająć właściwą postawę estetyczną. Poznawanie dzieł literackich w szkole byłoby więc pewnym odcinkiem walki z rozpowszechnionym obecnie zjawiskiem, które St. Ossowski trafnie nazwał „estetycznym daltonizmem".

Nie ulega wątpliwości, że poznawanie dzieła literackiego w szkole posiada w praktyce szereg innych celów, a więc poznanie osobowości autora na podstawie dzieła, uzyskanie ilustracji rozważanej właśnie epoki, a w rezultacie zwiększenie i pogłębienie wiedzy o tej epoce, wychowawcze tendencje,

---

[1]) Roman Ingarden: *O poznawaniu dzieła literackiego.* Lwów. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1937.

[2]) Twierdzenia te przedstawiłem dnia 19 listopada 1937 na wieczorze dyskusyjnym poświęconym wspomnianemu dziełu prof. Ingardena, a zorganizowanym przez lwowską grupę metodyczną nauczycieli propedeutyki filozofii w porozumieniu z ogniskami metodycznymi języka polskiego, francuskiego i niemieckiego.

doskonalenie językowe itd. Mam jednak wrażenie, że w intencji prof. Ingardena tkwi raczej negacja tych celów albo co najmniej uznanie ich za niewłaściwe, drugorzędne czy drugoplanowe. Tendencja ta wydaje się słuszna. Powyższe cele można uzyskać również na innej drodze, dążenie zaś do nich poprzez poznawanie w szkole dzieła literackiego nosi raczej charakter pomocniczy. Natomiast przyswojenie sobie postawy estetycznej przy poznawaniu dzieła literackiego może dokonać się wyłącznie na drodze poznawania tego dzieła. Toteż dopiero p o poznaniu dzieła literackiego w postawie estetycznej można przystąpić do rozpatrywania go z innych punktów widzenia, do zużytkowania go jako źródła poznania twórcy, kierunku literackiego czy epoki itd. Równoczesne dążenie do realizacji wszelkich tych celów nie wywoła właściwej postawy estetycznej i nie usunie daltonizmu estetycznego.

II. Dzieło literackie jest tworem wielowarstwowym, przy czym między jego warstwami zachodzi organiczny związek. Wartościowym dziełem sztuki jest ono ze względu na specyficzne jakości wartości estetycznych każdej z warstw oraz ich szczególną, polifoniczną harmonię. Zapytać więc należy, czy przy poznawaniu dzieła literackiego w szkole postępować w sposób analityczny, uświadamiając uczniom wartości estetyczne poszczególnych warstw, czy też w sposób syntetyczny. W pierwszym wypadku wyłania się w dalszym ciągu pytanie, w jakiej kolejności należy zwracać uwagę na poszczególne warstwy. Wydaje się, że syntetyczne podejście powinno stanowić pierwszą oraz ostatnią fazę przy poznawaniu dzieła literackiego w szkole. Pośrednie fazy wypełni natomiast koncentrowanie uczniów na tej lub innej warstwie, odsłanianie im piękna warstwy brzmień słownych, jako też tworów i charakterów językowo-brzmieniowych wyższego rzędu, warstwy znaczeniowej, uschematyzowanych wyglądów, czy też przedmiotów przedstawionych. Kolejność zależeć będzie zapewne od typu i indywidualnych właściwości dzieła. Przy lekturze czysto lirycznego wiersza odmiennie postąpimy niż przy lekturze noweli itp. W każdym razie walka z daltonizmem estetycznym wymaga świadomego przeciwstawienia się rozpowszechnionej postawie ujmowania wyłącznie warstwy przedmiotów i ewent. jej walorów, a przeoczenia innych warstw i ich wartości estetycznych.

III. Prof. Ingarden odróżnia dwie fazy poznawania dzieła literackiego: poznawanie dzieła podczas czytania i po jego przeczytaniu. Która z tych faz powinna mieć zastosowanie przy poznawaniu dzieła literackiego w szkole? Przy lekturze dzieł mniejszych możliwe jest zrealizowanie obu faz w szkole, przy lekturze dzieł większych wydaje się bardziej wskazane wspólne przeżywanie tylko fazy drugiej. Nieodzowne są tu jednak pewne zastrzeżenia. Wspólne poznawanie w szkole co najmniej pierwszych części dzieła literackiego, a może nadto pewnych części „środkowych“, bogatszych w walory

estetyczne, które łatwo przeoczy uczeń w indywidualnej lekturze domowej, ułatwi znakomicie owocne wspólne poznawanie dzieła po jego odczytaniu, jego ostateczne, syntetyczne ujęcie. W tej post-percepcyjnej fazie może dopiero dojść — jak pisze prof. Ingarden — ,,do trafnego ustosunkowania wszystkich części dzieła do siebie, a w szczególności faz wypadków, przedstawionych w dziele, tudzież roli poszczególnych osób czy rzeczy występujących w świecie przedstawionym. Teraz też dopiero można w sposób ostateczny uchwycić charaktery ,,bohaterów", wykryć niejedną ukrytą przedtem sprężynę działania, a m. in. zdać sobie jasno sprawę z jakości metafizycznych, które pojawiają się w dziele" (l. c. str. 102). Po tej zaś ostatniej fazie poznawania dzieła literackiego w szkole, a nie równocześnie z nią, może nastąpić poznawanie przy pomocy analizy dzieła czegoś, co tkwi poza dziełem, np. osobowości autora itd.

IV. Dzieło literackie przeciwstawia prof. Ingarden poszczególnym jego konkretyzacjom, które powstają przy odczytaniach tego dzieła. Warto może zapytać, co jest przedmiotem wspólnej lektury szkolnej — dzieło literackie czy też jego indywidualna konkretyzacja? Bliższa analiza tego zagadnienia prowadzi do wniosku, że przedmiotem wspólnej lektury nie jest ani dzieło jako twór schematyczny, ani indywidualne konkretyzacje, lecz coś trzeciego, czego prof. Ingarden — wobec zajmowania się w książce swej tylko samotnym czytelnikiem — nie uwzględnia, mianowicie k o n k r e t y z a c j a z e s p o ł o w a. Dzieło literackie miewa rozmaite ,,miejsca niedookreślenia". Przy wspólnym czytaniu i omawianiu dzieła literackiego w szkole następują analogiczne wypełnienia wielu miejsc niedookreślenia przez rozmaitych czytelników, dzięki czemu powstaje twór, który nazwać można właśnie ,,zespołową konkretyzacją". Zasługuje on na szczegółową charakterystykę, jako też na dokładny opis jego genezy. Dopiero po wykonaniu tych zadań badawczych oraz bliższej analizie powstawania zbiorowych doznań estetycznych [1]) będzie można wysnuć w pełni praktyczne wnioski z faktu, że przedmiotem wspólnego poznawania dzieła literackiego w szkole jest coś odmiennego od konkretyzacji indywidualnej oraz z tego, że przebieg estetycznych doznań jest w tej sytuacji pod wieloma względami swoisty.

V. Prof. Ingarden odróżnia cztery rozmaite typy przeżyć literackich. Rozważając kwestię, w jakiej kolejności przeżycia te występują u uczniów, dojdziemy do wniosku, że w najlepszym razie, tj. gdy wspólna lektura szkolna odnosi zamierzony skutek, kolejność jest następująca:

a) przy lekturze w domu lub czytaniu dzieła w szkole występują u uczniów na ogół nieestetyczne, niekiedy zaś mniej lub więcej estetyczne przeżycia konsumenta literackiego,

---

[1]) Por. w tej drugiej sprawie moją rozprawę pt. *O percepcji słuchowiska radiowego*, opublikowaną przez Biuro Studiów Polskiego Radia (1938), str. 56—64.

b) drugą fazą jest wspólne przedestetyczne badawcze poznawanie dzieła literackiego, dzięki któremu może nastąpić

c) faza trzecia, w której dochodzi do estetycznego przeżycia dzieła literackiego.

d) Nadto w wielu wypadkach nauczyciel może dążyć do wywołania w czwartej z rzędu fazie przeżyć związanych z badawczym poznawaniem estetycznej konkretyzacji dzieła literackiego, a więc m. in. do formułowania przez uczniów oceny danego przedmiotu estetycznego czyli zespołu sądów dotyczących jego wartości estetycznych [1]).

Jeśli zaś idzie o to, którą z dwóch głównych form estetycznego odnoszenia się do przedmiotu, mianowicie poznawanie estetyczne czy przeżywanie estetyczne, można zrealizować w szkole w pracy zespołowej, to odpowiedź na tak postawione pytanie wypadnie pozytywnie dla formy pierwszej, a raczej negatywnie dla formy drugiej, chyba że chodzi o drobne utwory lub fragmenty większych dzieł. W szkole powinien uczeń tak poznać dzieło literackie, by móc je w indywidualnym czytaniu w pełni estetycznie przeżywać, z dużą trudnością natomiast przyjdzie w wielu wypadkach przeżycie to na miejscu w szkole wywołać.

VI. Z powyższych twierdzeń wynika, że głównym zadaniem nauczyciela jest takie poznanie z uczniami dzieła literackiego, które ułatwi jego przeżywanie. Tak sformułowany postulat może łatwo budzić pewne zasadnicze nieporozumienie: dzieło literackie nie jest dziełem naukowym; poznawanie dzieła literackiego dokonuje się w zasadniczo odmienny sposób niż poznanie dzieła naukowego. Różnice te szczegółowo uwydatnia prof. Ingarden w §§ 20 i 21 swej książki. Uświadomienie sobie tych różnic może ustrzec nauczyciela przed budzeniem u uczniów postawy niestosownej przy poznawaniu dzieła literackiego.

Słuszność powyżej — możliwie zwięźle — ujętych twierdzeń może być zapewne przedmiotem sporu. Powyższe wywody spełniły swe zadanie, jeśli przekonały czytelnika, że książka znakomitego badacza dzieła literackiego i sposobów jego poznawania dostarczyć może cennych cegiełek do budowy dydaktycznej teorii poznawania dzieła literackiego w szkole. Teoria ta zmieni prawdopodobnie niejedno w dotychczas stosowanej praktyce, przede wszystkim zaś umożliwi głębsze uświadomienie sobie celów i metod naszych poczynań praktycznych.

---

[1]) Przy lekturze szkolnej dzieł literackich pisanych w języku obcym sprawa komplikuje się znacznie, np. w procesach poznawania takiego dzieła literackiego znaczniejszą rolę odgrywają przeżycia skierowane na warstwę znaczeń; niezależnie jednak od tego scharakteryzowana powyżej kolejność nie ulega w zasadzie zmianie.

Tadeusz Filipowicz.

Program nauki o języku w nowym gimnazjum w świetle doświadczenia.

Wydaje się, że nauka o języku w programie języka polskiego w nowym gimnazjum stanowi pozytywną część tego programu i nie będzie w tym stopniu co inne działy zaczepiana w narastającej już polemice o wynikach nauczania w zreformowanej szkole średniej. Obiektywnie biorąc nauczanie gramatyki w nowej szkole zyskało dwa poważne plusy w porównaniu ze stanem dawniejszym: 1) systematyczne traktowanie tego przedmiotu we wszystkich klasach gimnazjum, a więc przyswajanie pojęć gramatycznych w bardziej odpowiednich fazach rozwoju psychicznego uczniów, oraz 2) podkreślenie charakteru rozumowego tej wiedzy w stosunku do zjawisk językowych, w metodzie, w przygotowaniu na jej materiale do logicznego myślenia. Podręcznik w zrozumieniu programu ma być tylko sprawdzianem i pomocą w utrwaleniu wiadomości samodzielnie zdobytych przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Doświadczenie w zakresie realizacji programu w różnych klasach nie jest jednakowe, ostrożniej więc należy sądzić o wynikach nauki w klasach, w których pracujemy dopiero drugi lub trzeci rok. Cały program nauki o języku buduje wiedzę gramatyczną w oparciu o wiadomości wyniesione ze szkoły powszechnej, ale stanowi sam w sobie zwarty system, poza podziałem znaczeniowym wyrazów na tzw. części mowy — wyjaśnia wszystkie najważniejsze zjawiska języka.

To wyjaśnienie zjawisk mowy w nowej gramatyce szkolnej jest uzupełniane faktami, które rozpatrywano dawniej z formalnego punktu widzenia w stylistyce. Takie kwestie jak właściwe i przenośne, realne i etymologiczne znaczenie wyrazu, zabarwienie uczuciowe wyrazów, wyrazy zapożyczone, akcentowanie i rytmika, forma wierszowa — rozpatrywane łącznie z innymi zjawiskami mowy dają pełnię obrazu. Jeżeli uwzględnić, że opracowanie lektury winno zapoznać młodzież również z głównymi elementami teorii prozy i poezji — wyniki nauczania języka polskiego w nowym gimnazjum w tym dziale powinny być pokaźne, jeżeli będą trwałe.

Jakie uwagi nasuwają się przy realizacji programu nauki o języku w poszczególnych klasach gimnazjum?

W podręcznikach klasy I na pierwszy plan wysunięto zdanie złożone. Słusznie, bo naturalny porządek analizy językowej w zasadzie powinien być taki: zdanie złożone, pojedyncze, wyraz — znaczenie i forma, zgłoska, głoska. Zalecane przez program rozróżnianie związków czasowych, przyczynowych, celowych, skutkowych i warunkowych napotyka na tym poziomie jeszcze na duże trudności, które zwiększa okoliczność, że związki te rozparuje się zarówno w zdaniach złożonych współrzędnie jak i podrzędnie. Wystarczyłoby w tej klasie zapoznanie z zasadniczą budową zdania złożo-

nego, tj. z rozróżnianiem zależności współrzędnej i podrzędnej ze zwróceniem uwagi tylko na zasadnicze związki w zdaniu podrzędnym, głównie ze względu na korelację z łaciną. Natomiast praktyka wykazuje, że wiadomości teoretyczne o głoskach w tej klasie należałoby uzupełnić właściwościami głosek pod względem stopnia rozwarcia jamy ustnej podczas ich wymawiania: wiadomości te ułatwią w kl. II wyjaśnienie niektórych zjawisk przy upodobnieniach głosek, szczególnie wymawianie *ą* i *ę* przed spółgłoskami. W związku z deklinacją rzeczowników należałoby wyjaśnić funkcję przypadku jak w ogóle f u n k c j e wszystkich form gramatycznych, o których się mówi: to jest konieczne dla uniknięcia werbalizmu i rzeczywiście rozumowego podejścia do zagadnień gramatycznych. W przeglądzie form i końcówek przypadkowych specjalny nacisk położyć należałoby, o czym program milczy, na formy ważne ze względu na poprawność językową, wiążąc to z oczywistą potrzebą danego regionu.

Fonetyka w klasie II jest ciekawsza niż w klasie I, bo wysnuwa praktyczne wnioski z teoretycznych wiadomości, które uczniowie posiedli w klasie I. Ponieważ zagadnienia dotyczące poprawnej wymowy w elementarnym zarysie właściwie kończą się w klasie II, odczuwa się pewną potrzebę niewielkiego rozszerzenia ram tych wiadomości. Takie np. kwestie, jak wymowa *ą* i *ę* przed *ł* i *l*, wymowa *ę* na końcu wyrazu, charakterystyczna dla Warszawy i innych dialektów wymowa *k*, *g* przed *ę* — niewiele zajmą czasu, a dadzą obszerniejszy pogląd na zasady ortoepiczne.

Najważniejszym działem nauki o języku w kl. II jest składnia zdania pojedynczego. Program wymienia szczegółowo elementy zdania, brak jednak w nim — moim zdaniem — sformułowania stosunku do zdania pojedynczego jako c a ł o ś c i. Doświadczeni nauczyciele wiedzą, jak ważne jest zapoznanie uczniów z budową zdania pojedynczego, z hierarchią układu wyrazów w zdaniu, ze związkami i zależnościami występującymi pomiędzy wyrazami. Przejście do składni zdania złożonego jest uwarunkowane zrozumieniem budowy zdania pojedynczego. Ważna jest analiza składników zdania w rozumieniu programu, ale stosunkowo więcej czasu należałoby poświęcić budowie zdania pojedynczego jako całości. Duże usługi mogą oddać tej sprawie wszelkie układy przestrzenne wyrazów, wykresy i wyobrażenia graficzne budowy zdania.

Praca nad poznaniem budowy zdania pojedynczego posiada duże walory kształcenia formalnego, prowadzona żywo i pomysłowo może zainteresować uczniów. I jeszcze jedno: przy analizie, jakimi częściami mowy wyrażamy różne składniki zdania, należałoby raz jeszcze podkreślić różnice pomiędzy tymi kategoriami gramatycznymi, tj. częściami mowy i częściami zdania. Wiemy, jak długo uczniowie nasi plączą z sobą te dwie różne funkcje wyrazu.

Program klasy III jest za obszerny. Porządne opracowanie zjawisk akcentu, rytmu, form czasownika i składni zdania złożonego — przerasta możliwości tej klasy i ze względu na czas, którym dysponuje się na ten dział, i ze względu na trudności, jakie nastręcza specjalnie składnia zdania złożonego wieloczłonowego. A działu tego zlekceważyć nie podobna. Budowa rytmiczna wiersza polskiego, jeżeli ma wejść do świadomości uczniów, musi być pokazana w wielu odmianach, przećwiczona na wielu przykładach. Zapoznanie z funkcjami form czasownika, zestawienie obrazu koniugacji polskiej — również zajmuje sporo czasu. Nie staje go więc na wykończenie działu najważniejszego w tej klasie — składni zdania złożonego. Program przewiduje w kl. IV powtórzenie całego materiału rzeczowego z gramatyki, rozszerzone na podstawie kategorii znaczeniowych. Przy tej sposobności uzupełniamy braki ze składni zdania złożonego. Ćwiczenia językowe w zakresie poznania budowy zdania złożonego i analiza składników tego zdania mają również duże walory dla kształcenia formalnego i pozwalają opanować umiejętność rozumnego rozmieszczania znaków przestankowych. Wiemy, jak przeciętny ogół ludzi wykształconych w Polsce nie radzi sobie w tych kwestiach, jak dużo wobec tego ma do zrobienia w tej sprawie szkoła. Wydaje mi się, że gdyby nowe gimnazjum — zgodnie zresztą z intencjami programu — w ostatnich dwóch klasach położyło nacisk na opanowanie budowy i analizę zdania złożonego wieloczłonowego, zaznaczyłoby się to w niedługim czasie korzystnie na logicznym rozczłonkowaniu słowa pisanego w Polsce.

Program klasy IV przewiduje — jak już zaznaczyłem — na tle powtórzenia całego materiału gramatycznego rozszerzenie go w odniesieniu do znaczenia form językowych. W tym rozszerzaniu znaczeniowym, zastanawianiu się, jakimi formami językowymi rozporządza Polak do wyrażenia swych myśli, stosunek do wiedzy o języku musi być nieco inny niż w poprzednich klasach. Idzie tu przede wszystkim — jak ujął to profesor Klemensiewicz — „o zaostrzenie uwagi ucznia na różnorodność środków ekspresji". Lekcje nauki o języku w kl. IV są trudniejsze niż poprzednio, ale ciekawe, wartościowe z punktu widzenia kształcenia formalnego; spośród wielu znaczeń form językowych wyróżniamy przykładowo tylko najważniejsze; materiału tego nie da się potraktować jako systemu wiadomości powiązanych z sobą, służy on raczej jako podstawa do wytworzenia pewnego stosunku do zjawisk językowych, stosunku uważnej obserwacji i krytycznej oceny tych zjawisk. W mojej praktyce to uzupełnianie elementarnej wiedzy gramatycznej, wyniesionej z klas poprzednich, wiadomościami o znaczeniu i ujęciu form językowych nie przesłaniało mi właściwego celu powtórzenia i ostatecznego zebrania s u m y wiedzy gramatycznej, którą dać powinno uczniowi nowe gimnazjum. Z faktu, że w nowym gimnazjum nauką o języku zajmuje się w sposób systematyczny uczeń w latach 13—16 swego życia,

wypływa — moim zdaniem — obowiązek wyniesienia przez niego ze szkoły pewnej pozytywnej ilości wiedzy o języku. W wyniku całej nauki gramatyki uczeń klasy IV w zdecydowany i pewny sposób powinien formułować swe sądy o wymawianiu i wyrażaniu głosek na piśmie, o podziale znaczeniowym wyrazów, o budowie słowotwórczej wyrazu; powinien umieć określać najważniejsze formy gramatyczne, np. przypadek, orientować się w budowie zdania pojedynczego i złożonego, umieć poprawnie rozmieszczać znaki przestankowe; wreszcie — co najważniejsze — powinien w ciągu nauki nabyć przeświadczenia, że zdobyta przez niego wiedza o języku tłumaczy mu ,,wewnętrzny mechanizm" jego mowy i mowy innych ludzi. Ta ilość elementarnej wiedzy gramatycznej możliwa jest do osiągnięcia w nowym gimnazjum przy stosowaniu omawianego programu — i to stanowi o niewątpliwie pozytywnych jego osiągnięciach.

Dr Kazimierz Mężyński.

Jak podnieść sprawność w mówieniu po polsku w szkołach z niemieckim językiem nauczania?

(Dok.)

Najważniejszym może zagadnieniem jest gromadzenie i opanowanie przez uczniów zasobu słownikowego. Metoda bezpośrednia odrzuca podawanie znaczenia wyrazów w języku niemieckim, wychodząc z założenia, że przecież asocjacja z obcym wyrazem — a więc wspomniane połączenie ab, bc, ac — jest szkodliwa: wyraz polski należy zespolić bezpośrednio z wyobrażeniem czy pojęciem ucznia; wtedy przestanie on na lekcjach języka polskiego myśleć po niemiecku, wniknie w ducha języka. Ponadto zrozumie, że nie do każdego wyrazu da się przyczepić etykietkę niemiecką, że wyrazy nie zawsze się pokrywają, że sens ich trzeba chwytać intuicyjnie — i na tym polega tajemnica obcego języka.

Metodę tę bez zastrzeżeń stosować można w klasach niższych szkoły powszechnej: tam uczniowi tłumaczy się znaczenie wyrazu przez rysunki, synonimy, użycie w kilku zdaniach. W ten sposób nauka polskiego przechodzi od formy wrażeniowo-słuchowej przez opisową do opowiadającej, co wkracza już w dziedzinę ćwiczeń w mówieniu.

Trudniej przedstawia się sprawa w klasach wyższych, gdzie metoda ta ma mniejsze uzasadnienie psychologiczne. Tym bardziej, że dygresje przerywają ciągłość wrażenia, które uczeń odnosi przy lekturze. Należy tu sobie dopomóc, każąc uczniom posługiwać się słownikiem. Ćwiczenia z nim można zacząć już w szkole powszechnej, nie wcześniej jednak niż w klasie piątej. Rozważania, w jakim stopniu należy nim posługiwać się w gimnazjum, wykraczałyby poza ramy artykułu.

Wyjaśnione uczniom słówka należy utrwalić. Z doświadczenia wynika, że jeśli nawet wyraz objaśniony uczniom jednorazowo nie uleci bez śladu z ich pamięci, to w najlepszym razie pozostanie w sferze ich słownictwa biernego: uczeń zdoła zrozumieć ten wyraz w tekście, nie potrafi jednak dowolnie przywołać go do świadomości i użyć w zdaniu. Toteż języki nowoczesne posiadają systematycznie ułożone podręczniki, gdzie każdy nowo zjawiający się wyraz traktowany jest pieczołowicie, powtarza się w najbliższych ćwiczeniach i opowiadaniach, aż stanie się zasobem czynnego słownictwa ucznia. Wynika z tego jasno, na jakie trudności natrafia nasza szkoła, skoro nie mamy do dziś dnia systematycznych podręczników języka polskiego. Dotychczas istniejące mają wiele wad: materiał, podawany w nich, nie narasta stopniowo, wyrazy nie utrwalają się przez powtarzanie, układano je bowiem przeważnie dla dzieci polskich, zakładając znajomość łatwiejszych wyrazów. Często zresztą są stanowczo za trudne.

Słówka można utrwalać jeszcze inną metodą: notuje się je w zeszycikach według odpowiednich działów — a więc np. zjawiska przyrody, handel, urzędy, sport itp. Pozwala to powtarzać te wyrazy w odpowiednich, powiązanych logicznie zespołach, co daje doskonałe wyniki. System ten stosujemy z powodzeniem w szkole powszechnej. W gimnazjum jednak trudno go już utrzymać.

Pedagogika dzisiejsza potępia starodawne metody wypisywania w zeszycikach słówek z czytanych tekstów i uczenie się na pamięć, ,,na sucho" wyrazów stojących obok siebie bez żadnego związku, co wywołuje najdziwaczniejsze asocjacje. Rzeczywiście stosowanie tej metody natrafia i w naszej szkole na duże trudności.

Każdy uczeń wynotowuje inne słówka. Sprawdzanie jego wiadomości nie interesuje kolegów, którzy się nauczyli zupełnie innych słówek. Dydaktyka języków obcych radzi w wyższych klasach w ogóle znieść słowniczki. A jednak polonista często przekonuje się, że wyraz, który z takim nakładem energii wyjaśnił uczniom, po pewnym czasie wymaga traktowania go jako zupełnie nowego. Nauczyciel języka nowoczesnego może sobie lekceważyć pewne kategorie wyrazów; wystarczy, jeżeli uczeń będzie je miał w zasobie biernym słownika, jeśli rozpozna je w tekście. Inaczej jest w naszych warunkach, gdzie uczeń musi opanować język polski w stopniu znacznie wyższym.

Trudno tu znaleźć jakieś wyjście, a znaleźć je trzeba.

Obok słownictwa drugim nieodzownym warunkiem mówienia jest gramatyka. Pojmujemy ją tu jak najszerzej: na szczeblu najniższym, gdy dziecko naśladuje starszych i łączy wyrazy w zdania, ma już w pewnym znaczeniu wiadomości gramatyczne. Jest to jednak raczej poczucie praw językowych, w którym główną rolę odgrywa intuicja. Tę naturalną metodę nauczania należy stosować przez długie lata, jeśli chodzi o język polski, zdolność bowiem dziecka do systematycznego ujmowania zjawisk języko-

wych występuje dość późno, bo dopiero około 13 roku. Nie znaczy to, że nie należy przedtem uczyć gramatyki, wymaga tego zresztą program. Tylko że w naszych warunkach celem jej w szkole powszechnej będzie głównie kształcenie formalne, logiczne, oraz wyrabianie pewnych pojęć, na których oprze się normatywna gramatyka w gimnazjum. Jeśli chodzi o znaczenie praktyczne, o pomoc gramatyki formalnej w mówieniu — to jest ona minimalna. Uczeń może zrozumieć regułę użycia czwartego przypadka, może opanować ją pamięciowo, nie potrafi jej jednak zastosować samodzielnie nie tylko w mówieniu, ale nawet przy pisaniu zadań. Stąd też obok nauki gramatyki formalnej muszą iść osobno ćwiczenia stylistyczno-gramatyczne; mają one wyrobić w uczniu bezpośrednie, intuicyjne poczucie językowe, które odda mu znacznie większe usługi niż gramatyka. Prowadzenie takich ćwiczeń utrudnia nauczycielowi brak odpowiednich podręczników. Trudności językowe wymagają systematycznych i przemyślanych zabiegów. Tak np. należałoby w odpowiednio ułożonych zadaniach przerobić takie kategorie jak „siadać", któremu w języku niemieckim odpowiada czasownik z „się": *sich setzen*, podobnie rozmawiać: *sich unterhalten*, lub odwrotnie: bawić się — *spielen*. Istnieje co prawda szereg dobrych gramatyk polskich dla Niemców. Polonista winien z nich jak najczęściej korzystać, trudno jednak je uznać za podręcznik szkolny: traktowane jako systematyczny wykład gramatyki, nie wychodzą z obserwacji tekstu, nie mają ćwiczeń utrwalających, zgodnych z psychologią ucznia, przemawiają również przeciw wielu z nich błędy, popełniane przez autorów w języku polskim.

W klasach wyższych oczywiście inaczej potraktujemy nauczanie gramatyki. Tu jej normatywność może już oddać uczniowi duże usługi, na wyższym szczeblu opisowe, a nawet historyczne jej traktowanie pozwala wczuć się w ducha języka.

Jasną jest rzeczą, że ćwiczenia gramatyczne odbywać się muszą zarówno ustnie jak i piśmiennie. Toteż sprawa wiążących się z tym ćwiczeń słownikowych, stylistycznych czy nawet wypracowań piśmiennych nie jest obojętna dla sprawności w mówieniu, gdyż — jak wynika z programu — ćwiczenie piśmienne winno być dalszym stadium, utrwalającym zdobyte drogą ustną wiadomości rzeczowe i formalne.

Metodyka ćwiczeń w mówieniu nasuwa najmniej wątpliwości: zgodne tu są na ogół i wymagania neofilologów, i żądania dydaktyki języka ojczystego. A więc: dobór tematów stosownie do zainteresowań ucznia pod względem kształcenia materialnego czy wychowawczego, poprawianie błędów. Sprawy te wielokrotnie poruszano, choć oczywiście nie wszędzie panuje jednomyślność. Podkreślić należy zasadniczy postulat obu metod. Ćwiczenia w mówieniu nie powinny się niewolniczo trzymać książki. Należy poruszać tematy związane bezpośrednio z życiem, na obserwacji życia przez uczniów oparte. Takie tematy, wyrastające z naturalnych potrzeb

młodzieży, z poczucia braków odczuwanych w zetknięciu z życiem, pobudzają siły młodzieży, wywołują maksimum zainteresowania, częstokroć znacznie intensywniejszego niż przy omawianiu lektury, którą bardzo często dzisiejsza młodzież odczuwa jako „papierową". Jest to zresztą uzasadniony postulat szkoły pracy, o którym tak pięknie pisze Lotte Müller. Zresztą sama nasza młodzież domaga się tego, jak wynika z przeprowadzonych ankiet. Prosi, aby zapoznać ją z terminologią sportową, aby nauczyć rozmawiać na poczcie, na dworcu, w sklepie. Tematy tego rodzaju, prowadzone w niższych klasach najczęściej w formie udramatyzowanej, w klasach wyższych przemienić się muszą w dyskusje na temat celów i ideałów sportu, zagadnień handlu i przemysłu, importu i eksportu, konsekwentnie wzbogacając słownik młodzieży i zasób jej zwrotów.

Zrealizowanie w pełni tych postulatów oznaczałoby znaczne zredukowanie czasu poświęconego lekturze, kazałoby — po przerobieniu leksykalnym utworu — omówić najwyżej jedno lub dwa zagadnienia lub czasem ograniczyć się jedynie do streszczenia, jak to się często robi przy nauce języków nowożytnych. Przy tej metodzie jednak nie dałoby się zrealizować wielu postulatów programu w tym stopniu, w jakim to nasza szkoła dziś czyni. Trzeba by zredukować wiadomości historyczno-literackie, obrazy epok wypadłyby mniej wyraziście. W ten sposób podnieślibyśmy niewątpliwie sprawność językową naszej młodzieży, szereg jednak wiadomości musiałby odpaść. I tu oczywiście mowa może być tylko o rozsądnym kompromisie.

Przejdźmy teraz do rozważań, jakimi sposobami szkoła mogłaby poloniście dopomóc w pracy. Jak wynika z rozważań T. Czapczyńskiego nad szkołami niemieckimi w województwie warszawskim i łódzkim *(Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych* — „Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej", T. N. S. W. Łódź, 1926 r.) postępy uczniów są w znacznej mierze zależne od zasadniczego nastawienia ich do tego języka. Nastawienie to często w wieku „burzy i naporu" — a więc od lat 14 wzwyż — staje się niechętne, co oczywiście obniża postępy w nauce języka polskiego. Wysiłki samych polonistów tu nie wystarczą. Z pomocą muszą przyjść koledzy-wychowawcy starając się zainteresować uczniów wartościami kulturalnymi państwa, którego uczniowie ci są obywatelami. Wychowawca również najłatwiej dostrzeże, gdzie się kończy otamowanie psychiczne, a gdzie zaczyna zwykłe lenistwo. Do uczniów tego rodzaju zastosuje oczywiście inne środki wychowawcze — represyjne.

Jeśli chodzi o organizację szkoły, to podnieść poziom języka polskiego mogłoby wprowadzenie nauczania jego od klasy 1 szkoły powszechnej. Wielu uczniów w ankietach wypowiada się za tym, przeważnie dlatego, że sami byli w podobnych szkołach. Jak wspomnieliśmy, system ten ma swoje złe strony.

Bez wątpienia pewną pomocą byłoby wprowadzenie „dni polskich“ względnie zwyczaju rozmawiania na pewnych przerwach po polsku. W szkołach klasztornych, słynących dobrą wymową uczniów, system ten daje dobre wyniki, np. w Polsce przy nauce języka francuskiego. Ma to oczywiście tę złą stronę, że kolega nie jest często w stanie poprawić kolegi, sam mówi złym językiem, lecz jest też niewątpliwy zysk, że uczniowie mechanizują procesy mówienia i uzupełniają swe słownictwo, wykrywają swe braki i zwracają się o pomoc do profesora.

Również korzystnie wpłynąć musi na władanie językiem polskim nauczanie po polsku innych przedmiotów. Na podstawie dokonanych eksperymentów można dojść do wniosku, że uczniowie szybko przyswoili sobie znaczną ilość terminów i zwrotów i posługują się nimi biegle i trafnie. Zapytać należy, czy zwiększenie ilości godzin w języku polskim nie odbije się ujemnie na poprawności niemieckiego. W ankiecie zadałem uczniom pytanie: czy w okresie polepszenia się sprawności w mówieniu po polsku odczuwałeś pogorszenie twego władania językiem niemieckim? Wszystkie odpowiedzi były negatywne. Nie zmieni to oczywiście faktu, że germanista dostrzega wiele polonizmów w języku uczniów. Może jednak polonizmy te wciskają się inną drogą, przez dom i otoczenie niemieckie, które nie zawsze zachowało poprawny język niemiecki.

Należy w końcu rozważyć, czy posługując się językiem polskim na lekcjach innych przedmiotów uczniowie nie czują się skrępowani i przez to nie zadowalają się wypowiedziami fragmentarycznymi, ogólnikowymi, nie mogąc rozwinąć swych myśli, co musiałoby hamować ich rozwój umysłowy. Rzeczywiście wszyscy prawie uczniowie klasy III oświadczyli w ankiecie, że woleliby prowadzić dyskusję na wymieniony tam (ogólny) temat po niemiecku. Dopiero klasa VII stwierdza, że język jest dla niej w tym wypadku obojętny. Aby dokładniej zbadać tę sprawę, koledzy germaniści byli tak uprzejmi i przeprowadzili tego rodzaju lekcje w dwóch klasach. Przy ocenie ich pamiętać należy, że transponowanie wiadomości zdobytych w języku polskim na język niemiecki mogło uczniom utrudniać pracę myślową. Po tym zastrzeżeniu stwierdzić należy, że na ogół uczniowie słabi w języku polskim nie przedstawiali się o wiele lepiej niż na lekcjach polskiego, choć widać było z ich strony duże wysiłki. Wypowiedzi ich przeważnie nie wiązały się z tematem lub nie były trafne. Uwagi uczniów dobrych były bardziej precyzyjne. W klasie III dziewczynki, na ogół dobre w polskim, reagowały jeszcze lepiej — widocznie braki w mówieniu krępują je znacznie więcej niż chłopców.

Pożądane byłoby podjęcie dyskusji szczegółowej na tego rodzaju tematy. Dzieląc się w ten sposób swymi spostrzeżeniami czy choćby wątpliwościami poloniści szkół mniejszościowych ułatwiliby sobie znacznie pracę i dopomogli do stworzenia metodyki nauczania języka polskiego w szkołach tego typu.

Dr Helena Spoczyńska.

Wycieczki polonistyczne.

1. Program.

Opracowane wycieczki dostarczają materiału do techniki pisarskiej, tworzywa do sprawozdania, opisu, opowiadania, nawet charakterystyki (pomniki danego miasta, sławni ludzie — autorzy), lub osobistych artystycznych przeżyć — poczynań literackich. Oprócz tego związują uczuciowo i rzeczowo z autorem, wprowadzając w „klimat" jego twórczości, naświetlają łączność z jego miejscem rodzinnym. Poza tym zapoznają z poszczególnymi ośrodkami kulturalnymi powstałymi w różnych epokach historycznych i pozwalają na związanie minionej przeszłości z programem nauki szkolnej.

Sądzę, że zgodnie z programem gimnazjum i liceum można by rozplanować wycieczki polonistyczne następująco:

1. Kl. I pracuje nad sprawozdaniem, do którego można zużytkować wycieczki na wieś, do lasu, na pole, do wnętrza budynku teatralnego (ze względu na teatr grecki), do biblioteki, czytelni (ze względu na zapoznawanie się z techniką wypożyczania i czytania książek i czasopism).

2. Opis w kl. II ułatwi nam obejrzenie wewnątrz i zewnątrz jakiegoś okazalszego budynku, np. magistratu, województwa, gmachu sejmu, poczty (przy tym może się pojawić sprawa wysyłki paczek, listów, przekazów). obejrzenie wystawy malarskiej, wartościowej rzeźby religijnej lub świeckiej. Tu można użytkować wycieczki historyczne mające na celu obejrzenie starych zamków, jak Ogrodzieniec, Rabsztyn, Będzin, Chęciny, starych twierdz-klasztorów, jak Częstochowa, i starych, średniowiecznych budowli. W związku z czytanką kl. II materiału do średniowiecza dostarczy nam przede wszystkim Kraków, w którym znajdziemy zabytki średniowieczne, np. kościół i ołtarz Mariacki, kościół Św. Krzyża, do odrodzenia: np. Wawel, gdzie umieszczono akcje ustępów *Dworzanie Zygmunta Augusta*, *Nauka czarów*, Muzeum Czartoryskich, gdzie znajdują się obrazy Leonarda da Vinci *(Dama z gronostajem)*, Rafaela *Młodzieniec* i Rembrandta *Krajobraz.* W Krakowie mamy podobnie jak w Norymberdze żywe tradycje twórczości Wita Stwosza, a także Kopernika, Reja, Kochanowskiego, Górnickiego i innych humanistów polskich, trwałe ślady działalności Skargi. Miastem renesansowym jest również Zamość, któremu obecnie przywrócono dawny wygląd, więc i tam byłaby celowa wycieczka w poszukiwaniu renesansu. Materiału do średniowiecza dostarczą nam jeszcze: Poznań, Gniezno, Toruń, Grudziądz, Płock, do prehistorii Słowiańszczyzny Biskupin.

3. Dla kl. III proponowałabym na 4—5 dni wycieczkę do Warszawy, Wilanowa, Arkadii, Natolina, Puław, Łowicza i Żelazowej Woli (miejsce

rodzinne Szopena pod Łowiczem), albo wycieczkę do Warszawy, Grodna, Wilna, Zułowa i Werek, Trok, Nowogródka na 7—8 dni.

4. Klasa IV ma kilka możliwości: a) Tatry i Podhale ze względu na Tetmajera, Witkiewicza, Kasprowicza, Orkana (Gorce, Wielka Poręba). Trasa jej wiodłaby do Zakopanego, Harendy w Poroninie, Muzeum, na stary cmentarz, do willi Pawlikowskich, projektowanej przez Witkiewicza, do Kuźnic (Szkoła Gospodarcza związana z życiem i dziełem Jadwigi i Marii Zamoyskich), Hala Gąsienicowa, (tablica na schronisku ku czci Asnyka), nagrobek Karłowicza w drodze do Czarnego Stawu. Oprócz tego w Zakopanem przypomnimy nazwiska Kraszewskiego, który tam mieszkał w Kościelskiej, wskrzesimy działalność Chałubińskiego, Władysława Zamoyskiego (Walka o Morskie Oko) i ks. Stolarczyka, b) Gdynia i Pomorze z przypomnieniem twórczości Żeromskiego, związanej z morzem, c) Sandomierz, Krzywopłoty, Puławy, d) Śląsk „Czarny i Zielony", Pieniny, Szczawnica (Jan Wiktor, Morcinek, Kossak-Szczucka, Gojawiczyńska), e) Szlak Żeromskiego: Zagnańsk, leśną kolejką na św. Krzyż i do św. Katarzyny, pieszo lub furką wycieczki do Bodzentyna, Kielc, do Wilków, Ciekot, Mąchocic, Leszczyn, na Łysicę, Radostową, Kamień. Tam można z młodzieżą zebrać materiały gwaroznawcze ze względu na program, f) w związku z Janickim, Śniadeckimi (Żnin, Januszkowo), Kasprowiczem i Przybyszewskim należy zwiedzić (w ciągu 4—5 dni) Kujawy, Gopło, Szymborz, Łojewo, Poznań, g) w klasie IV pożyteczna będzie także wycieczka do Krakowa w związku z Akademią Umiejętności, Biblioteką Jagiellońską, muzeami, Matejką, Wyspiańskim i całą „Młodą Polską". Do Lwowa ze względu na twórczość Michałowskiego, Kossaka, Grottgera, 63 rok i Orlęta Lwowskie.

5. Dla I klasy licealnej polecam przede wszystkim szlak Mickiewicza, Piłsudskiego i Orzeszkowej, ale ciekawa byłaby wycieczka do Puław, Lublina, Nałęczowa (Prus, Żeromski, Kochanowski, Czartoryscy) albo szlakiem Kochanowskiego przez Radom do Zwolenia, Czarnolasu, Szydłowca i Przytyka, albo: Sandomierz i okolice, Kielce i Góry Świętokrzyskie, albo Lwów, Olesko, Żółkiew, albo Kujawy, Poznań.

6. W II klasie licealnej: a) Krzemieniec i okolica, szczególniej zaznajomienie się z historią liceum Krzemieckiego i jego pracą obecną, b) Łódź, Łowicz, Podlasie ze względu na Reymonta, c) Śląsk przemysłowy — Morcinek, Kossak-Szczucka, Gojawiczyńska, d) w związku z Sienkiewiczem — Warszawa, Łuków, Wola Okrzejska, Puszcza Białowieska, e) Reymont, Kraszewski — Podlasie, Naruszewicz — Biała Podlaska, Janów Podlaski, (Grób Naruszewicza), f) Polesie (Weyssenhoff, Rodziewiczówna).

Wycieczki organizowane ze względu na środowisko albo ze względu na autorów dostarczają materiału do prac indywidualnych i zbiorowych.

Przygotowanie do wycieczek może trwać zależnie od zagadnienia wycieczki przez cały rok lub w związku z twórczością danego poety, pisarza

czy artysty. Na przykład wycieczka z kl. IV w Góry Świętokrzyskie i do Kielc była zamierzona na początku roku szkolnego, ale kształtowała się w związku z omawianiem *Ludzi bezdomnych*, *Syzyfowych prac*, *Puszczy jodłowej* Żeromskiego jako najlepszego przewodnika po krainie wielkiego pisarza, oraz czytanki Iwaszkiewicza *O czym gadają jodły świętokrzyskie*. Przeżycia te były na tyle silne, że trwały podczas wycieczki, gdy uczennice samorzutnie, w skupieniu odczytywały u źródełka św. Franciszka, przed kapliczką na św. Katarzynie, na Łysicy i na św. Krzyżu słowa Żeromskiego z „Puszczy jodłowej", a nawet zainscenizowały w lesie *Rozmowę jodeł* Iwaszkiewicza. Komentarzem do drogi przez Ciekoty, Mąchocice, Leszczyny do Kielc był przyjazd Marcinka Borowicza („Syzyfowe prace") na Zielone Świątki w Gawronkach. W Ciekotach — Gawronkach szukałyśmy miejsca dawnego domu pisarza, drzew, stawu, rzeki Lubrzanki i każdego szczegółu znaczonego sercem poety wraz z przepięknym widokiem na dolinę Wilkowską, św. Katarzynę, Łysicę, Kamień i Radostową. Z Ciekot można by zawadzić o Owczary — Psary, w których p. Wiechowski tak mało skutecznie uczył „po rusku" dzieci wiejskie i samego Marcinka, gdyż Psary leżą bardzo niedaleko od rodzinnego domu Żeromskich. W Leszczynach na cmentarzu znajdują się groby rodziców Stefana Żeromskiego, co jest utrwalone w bolesnej drodze Joasi z „Ludzi bezdomnych" z Mąchocic na cmentarz leszczyński. Można by jeszcze zajrzeć do Strawczyna, miejsca urodzin Żeromskiego i Rudy Zajączkowskiej — Niezdołów z *Wiernej rzeki*.

W Kielcach szukamy autobiografizmu zawartego częściowo w „Syzyfowych pracach", a więc: oglądamy gimnazjum męskie im. Stefana Żeromskiego, zwiedzamy park, miejsce spotkań Borowicza z Birutą, górę Karczówkę, idziemy do Muzeum Świętokrzyskiego, które uzupełnia przez swe cenne zbiory obraz całości przeżyć w związku z Żeromskim i wkroczeniem legionów do Kielc w 1914 r., gdzie w dawnym pałacu biskupim kwaterował Marszałek Józef Piłsudski w czasie pierwszego pobytu w Kielcach. Jeszcze lepiej byłoby przemierzyć tę całą drogę pieszo (zamiast furką chłopską) śladami młodego Żeromskiego, który jak nikt znał „świętą, niczyją jeno Bożą puszczę" i którego imię ochrania ją w wolnej Polsce od huku siekier chłopskich i niechłopskich. Mówi o tym kamień pamiątkowy z tekstem z „Puszczy jodłowej", ufundowany przez uczennice gimnazjum im. bł. Kingi w Kielcach, umieszczony przy wejściu do Parku Narodowego im. Stefana Żeromskiego, rozciągającego się od św. Katarzyny po św. Krzyż. Z Kielc furką chłopską można pojechać do Chęcin zobaczyć w ruinach stary zamek, stare miasteczko polskie, i do Oblęgorka, podarowanego Sienkiewiczowi przez naród w 25-lecie pracy pisarskiej.

Do wycieczki szlakiem Mickiewicza—Piłsudskiego (Kraków—Warszawa —Grodno—Wilno—Troki i Nowogródek) dla kl. III i VII gromadzono materiał $^3/_4$ roku z miłością i zainteresowaniem, opierając się na tekstach

Ballad, *Grażyny*, a przede wszystkim *Pana Tadeusza* i poezji filomacko-filareckiej, oraz na jedynym w swojej miłości do „miasta sercu miłego, Wilna" przemówieniu Marszałka Piłsudskiego do legionistów w 1928 r. Początkiem wycieczki był hołd w krypcie wawelskiej, dostępnej jeszcze wtedy wszystkim bez utrudnień, potem sypanie kopca Marszałka. W Warszawie cela X pawilonu w Cytadeli, martyrologia narodu i jego chwała dzisiejsza, katedra, Belweder i droga żałobna na Pole Mokotowskie, znana już z filmów. Pomnik Mickiewicza wskrzesi walkę z lat niewoli i udział w tej akcji Marszałka Piłsudskiego. Z *Nocą listopadową* Wyspiańskiego związane są Łazienki, pomnik Sobieskiego i Belweder. W podziemiach katedry złożymy hołd Sienkiewiczowi i odwiedzimy starą Warszawę, tak żywą we wspomnieniach szkolnych autora *Trylogii* i poezjach Or-Ota. Należy zatrzymać się przy tablicach na Krakowskim Przedmieściu ku czci Rzeckiego i Wokulskiego, bohaterów powieściowych, uwiecznionych jako ludzie żywi. Odwiedzenie Nałęczowa wskrzesi wiele wspomnień związanych z Prusem i Żeromskim. Tablica na domu Szopenów na Krakowskim Przedmieściu i Żelazowa Wola pod Sochaczewem uplastyczni wizyjną postać Szopena.

Pałac Staszica, dawna siedziba Towarzystwa Przyjaciół Nauk, obecnie Kasy Mianowskiego i popiersie jego w Muzeum Świętokrzyskim w Kielcach przypomni wielki trud człowieka budującego od podstaw Polskę.

W Grodnie trzeba zobaczyć dworek Orzeszkowej, w którym mieszczą się pamiątki po niej, pomnik w parku i przepiękne nadbrzeże Niemna, nad którym góruje zamek Batorego. Można by wybrać się do sąsiednich Bohatyrowicz, z tekstem powieści *Nad Niemnem*, na poszukiwanie Jana i Justyny Bohatyrowiczów dziś już pewnie mocno sędziwych.

Wilno — to miasto „miłe sercu" Marszałka i miłe sercu Mickiewicza. Tam zwiedzamy z tekstem *Dziadów* (cz. III) klasztor bazylianów, celę Konrada, dziś lokal Związku Literatów, gdzie odbywają się słynne „środy wileńskie" i gdzie można kupić również słynne palmy wileńskie. Obok króluje „Ta, co w Ostrej świeci Bramie" i znajduje się kościół św. Teresy, w którym złożone było tymczasowo serce Marszałka, nim spoczęło na Rossie. Potem pójdziemy do mieszkania-muzeum, gdzie powstała *Grażyna*, zwrócimy uwagę w innym domu na tablicę z napisem, że tu Adam Mickiewicz spędził ostatnią noc przed wyjazdem do Rosji w 1824 r. Następnie obejrzymy zamek, górę Trzykrzyską i „Wilię, naszych strumieni rodzicę", po której radzę statkiem przejechać do Werek, aby zobaczyć w przepięknym parku z drzewostanem nietkniętym chyba od czasów Mickiewicza pałac biskupa Massalskiego według projektu Gucewicza. Uniwersytet to Alma Mater Mickiewicza, filomatów i filaretów, Słowackiego oraz Marszałka Piłsudskiego, bo przecież w gmachu uniwersytetu mieściło się gimnazjum, do którego uczęszczał, gdzie siedział w kozie za mówienie po polsku, które tak skwapliwie odwiedzał po zdobyciu Wilna w 1919 r., o czym opowiada Kaden-Bandrowski

w książce *Pod Belwederem* („Na progu roku szkolnego"). Wystawa pamiątek po Marszałku Piłsudskim była nagromadzeniem mało lub wcale nieznanych eksponatów, wśród których rozrzewniający był wykaz pieniędzy przeznaczonych przez Marszałka Piłsudskiego na uniwersytet Stefana Batorego, nawet wtedy, gdy żył w Sulejówku z rodziną swą w biedzie. Ciekawe światło rzuca nominacja Józefa Hallera na generała wraz z podziękowaniem za ofiarną służbę.

Obok uniwersytetu jest akademicki kościół św. Jana i na placu Napoleona pałac reprezentacyjny, gdzie zatrzymał się Napoleon, mieszkał Nowosilcow, uwieczniony w III części *Dziadów* w scenach „Widzenie senatora" i „Bal u senatora". W pałacu tym zatrzymywał się Marszałek Piłsudski, mieszkał i umarł biskup Bandurski, pochowany w katedrze wileńskiej. Hołd sercu Marszałka na Rossie i zwiedzenie cmentarza zasłużonych z Lelewelem włącznie będzie zamknięciem wycieczki.

W Nowogródku przewodnikiem będą w „Dworku Mickiewicza" słowa z IV części *Dziadów*: „Niedawno odwiedzałem dom nieboszczki matki" i na zamku *Grażyna* z „Polem Litewki" i zamkiem „Na barkach nowogródzkiej góry". U fary jest tablica: „Tu był chrzczony Adam Mickiewicz", ale metryka chrztu znajduje się u św. Michała, gdzie była szkoła księży dominikanów, do której chadzał poeta z Jankiem Czeczotem. A potem wyprawa do Czombrowa-Soplicowa, dawnej siedziby Uzłowskich, u których matka poety była panną respektową, a p. Uzłowska chrzestną matką poety. Czombrów, w którym robiono zdjęcia filmu do *Pana Tadeusza*, gdzie jest i „świątynia dumania", i ławeczka zakochanych, i serce w okiennicy, Zosia i Tadeusz (młodzi państwo Karpińscy), a nawet bodaj pan Sędzia w postaci p. Karpińskiego ojca. Dwór z bramą „na oścież otwartą", która „przechodniom ogłasza, że gościnna i wszystkich w gościnę zaprasza". Z Czombrowa piaszczystą drogą jedziemy do Świtezi, żeby uzgodnić prawdę poety z jeziorem, „co jasne rozprzestrzenia wody w wielkiego kształcie obwodu" i spotkać się z szatanem, który „nocne wyprawia tam harce" i zerwać kwiaty zwane carami. Worończa to dwór-zamek drewniany starego Niesiołowskiego, którego „borsuk kosztował wsi kilka" i który miał „pierwsze na świecie ogary" i „dwiestu strzelców trzymał obyczajem pańskim i miał sto wozów sieci w zamku woronczańskim, a od lat siedział jak mnich na swym dworze". Dziś siedzi tam przemiła pani i oprowadzając, z dumą pokazuje drzewostan parku, opisany na początku IV księgi *Pana Tadeusza*. Jedynie żal, że „pomniki" te „pożarła" kupiecka lub rządowa, lub inna siekiera i zostało ich tak mało nawet na Litwie. Za Worończą są Tuhanowicze i dzieje skrwawionego serca Gustawa z IV części *Dziadów*, skarżącego się: „Altano, mego szczęścia kolebko i grobie: tum poznał, tum pożegnał!".

Jeżeli idziemy śladami Słowackiego — to daleką drogą. Najpierw Krzemieniec, opisany w *Godzinie myśli*.

Wracając z góry Zamkowej poszukamy na cmentarzu Tunickim (nazwa od przedmieścia Tuniki) grobu rodzinnego Januszewskich, gdzie na wzgórku pod płytą kamienną i skromnym empirowym obeliskiem spoczywają zwłoki matki Słowackiego i jej rodziców: ,,Na stronie frontowej napis dla rodziców matki Słowackiego, zaś na lewej dla brata Jana, uczestnika powstania listopadowego i jego żony, która w rok po nim zmarła, pozostawiając synka Stasia" (*Przewodnik po Krzemieńcu*), ową ,,niewinną dziecinę" modlącą się w kraju za poetę" (*Hymn o zachodzie słońca*). Tej Julii Michalskiej-Januszewskiej, swej wujence, poeta poświęca takie strofy w *Beniowskim*:

Podolanek są usta srebrną lirą...
Serca są takie jak aniołów dusze.
Sam znałem jedną...
Od serca mi jej wiało tyle woni
I tyle światła, że mi dziś słoneczniej,
Chociaż mi zegar teraz północ dzwoni,
Niż gdybym w Boga się patrzał nawieczniej.
Niech was bluźnierstwa nie rozpędza trwoga,
Ona umarła już... jest częścią Boga.

Miłość matki do syna i syna do matki znajdzie swój wyraz w tablicy pamiątkowej ufundowanej przez p. Bécu w kościele św. Anny w Krakowie i urnie, będącej wierną kopią tej z obeliska w Krzemieńcu z ziemią z grobu matki, umieszczonej w 1927 r. w niszy obok sarkofagu syna na Wawelu.

W kościele parafialnym w Krzemieńcu jest odlany z brązu i osadzony w marmurze pomnik Słowackiego, dłuta Wacława Szymanowskiego, wykonany w Paryżu w setną rocznicę urodzin poety i stamtąd w tajemnicy przed władzami rosyjskimi sprowadzony do Krzemieńca. Obok licealnego kortu tenisowego (od strony Liceum) znajduje się wyłączone dziś z użytkowania i zasadzone kwiatami miejsce — jest to tak zwana enklawa Słowackiego, gdzie do niedawna stał dom, w którym urodził się Juliusz Słowacki. Stąd w 1811 r. ojca jego Euzebiusza powołano na katedrę ,,wymowy, poezji, literatury i języka polskiego" do Wilna, gdzie umarł w 1814 r. i został pochowany w Wilnie na Rossie. Żona jego Salomea wyszła powtórnie za mąż, a po śmierci dra Bécu wróciła do Krzemieńca i tu mieszkała do końca życia przy swej rodzinie.

Słowacki jako student uniwersytetu wileńskiego i po jego ukończeniu odwiedzał matkę i jeszcze więcej rozmiłował się w pięknie Krzemieńca, Podola i Wołynia, czemu dał wyraz w swej poezji.

Na miejscu, gdzie stał dom rodzinny poety, profesor Hryniewski chciałby założyć rosarium, na pamiątkę tego, że Słowacki był jednym z nielicznych w owym czasie w Polsce znawców i wielbicieli róż. Rosarium byłoby naturalnym muzeum przyrodniczym (*Przewodnik po Krzemieńcu*).

Wilno i Słowacki — to przeżycia utrwalone w *Godzinie myśli*. On i Spitznagel, dom rodzinny, siostry przybrane, Hersylia i Aleksandra Bécu, ludzie mówiący przed matką „On umrze" i matka lękająca się nieszczęścia, nie śmiejąca wyrzec: „Dziej się wola Boża. Bo w czarnych oczach dziecka płomień gorączkowy, przedwcześnie zapalony, trawił młode życie". Wilno to grób ojca i ojczyma poety na Rossie, „ciemna szkolna sala", w której siedziało dwoje dzieci nie zmięszanych w tłumie. W Wilnie zrodziło się uczucie Słowackiego do Ludwiki Śniadeckiej, wyrażone jeszcze po latach w zakończeniu IV pieśni *Beniowskiego*.

Pod Wilnem w Jaszunach Śniadeckich, a podobno i w Mickunach, odbywały się spacery — spotkania podobne do spotkań Laury i Kordiana (Scena II: ogród, aleje lipowe krzyżują się w różne strony).

Warszawa, miejsce urzędowania poety w Ministerium Skarbu Królestwa Kongresowego, jest upamiętniona w III akcie *Kordiana*. Akcja rozgrywa się w katedrze przed zamkiem i w zamku królewskim, na placu Marsowym — chyba Saskim, znanym z parad wojskowych Wielkiego Księcia Konstantego.

Szwajcaria, Włochy, Grecja, Egipt, Palestyna, Francja będą w wędrówce szkolnej prawie niedostępne. Hołd poecie w krypcie wawelskiej powinien kończyć lub zaczynać poszukiwania jego śladów w kraju. Jako wprowadzenie w nastrój może służyć mowa Sienkiewicza na odsłonięcie pomnika poety w Miłosławiu, do utrwalenia zaś wrażenia jego wielkości posłużą głębokie słowa Marszałka Piłsudskiego na sprowadzenie zwłok Słowackiego do kraju.

Tak przedstawiałby się program wycieczki w związku z autorem, ale ponieważ najczęściej urządza się wycieczki w połączeniu ze środowiskiem i autorami, przeto i w Krzemieńcu oprócz Słowackiego zwrócimy uwagę na dzieło wielkiego Czackiego, zwane początkowo „Gimnazjum Wołyńskim", będącym dla tej połaci kraju odpowiednikiem uniwersytetu wileńskiego, szeroko pomyślanego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. Dnia 7 września 1803 r. Czacki uzgodnił swoje myśli i plany z Kołłątajem. Dzięki jego współpracy w dziedzinie pedagogicznej sam Czacki mógł się oddać bardziej gromadzeniu funduszów na zamierzone szkoły, kompletowaniu wspaniałej biblioteki licealnej i ściąganiu do swej uczelni wybitniejszych profesorów, jak E. Słowacki, A. Osiński, W. Besser, J. Lelewel i wielu innych, których pamięć zachowała się wespół z wspomnieniem o wychowankach tej szkoły, jak A. Malczewski, K. Sienkiewicz, Kaczkowski, generał sztabs-lekarz (naczelny lekarz z powstania listopadowego), A. Andrzejowski, J. Korzeniowski (obydwaj późniejsi profesorzy Liceum), Kowalski — tłumacz Moliera i wielu innych.

Do tradycji Czackiego nawiązało w pełni nowe Liceum, wskrzeszone rozkazem Naczelnego Wodza Józefa Piłsudskiego dnia 27. V. 1920 r. Praca kulturalno-oświatowa organizowana przez Liceum na Wołyniu jest godna

uwagi; warto w porozumieniu z licealnym Kołem Krajoznawczym zaznajomić się z jego rozwojem. Po drodze do Ławry Poczajowskiej należy się zatrzymać w Kulikowie, na lotnisku szybowcowym, gdzie młodzież licealna zdobywa „zaprawę" do latania bezsilnikowego. W Ławrze Poczajowskiej należy odnaleźć pod brzydkim nawarstwieniem rusyfikacji cerkwi ślady polskiej i szlacheckiej tradycji (ołtarze, obrazy dawne). Należy zwiedzić szkołę rolniczą w Białej Krynicy z hodowlą merynosów, obejrzeć nie tylko pałacyk Maryny Mniszchówny, ale także małe, wzorowe, samodzielnie przez uczniów prowadzone gospodarstwa, mające przygotować wychowanków do pracy na roli w skromnych warunkach. Interesująca jest także praca oświatowa z młodzieżą wiejską i ciekawe organizowanie uroczystości szkolnych, nie w postaci „akademii", ale pracy na wsi.

Pobliski Wiśniowiec — to dawna siedziba Wiśniowieckich, z których ostatni, Michał-Serwacy, w 1720 r. przebudował stary, walący się zamek na przepiękny pałac. W 1744 r. „drogą spadku otrzymują go Mniszchowie, rozbudowują i doprowadzają do rzędu pierwszorzędnych siedzib magnackich" (*Przewodnik po Kamieńcu*). Po wojnie (1920) zrujnowany pałac zakupił sejmik krzemieniecki na szkoły: ślusarską, stolarską, rolniczą oraz szpital. Marzenie Żeromskiego w *Przepióreczce* o zamku w Porębianach jako ośrodku oświaty i kultury regionalnej stało się w Wiśniowcu ciałem.

Bazar przemysłu ludowego w Krzemieńcu gromadzi słynne garnki krzemienieckie. wyrabiane przez lud w okolicach miasta, jak w Antonówce, Wiśniowcu itd.

W drodze powrotnej z Krzemieńca zahaczamy o Lwów, gdzie należy poza historycznymi zabytkami zwrócić uwagę na klasztor bernardynów, związany z dramatyczną sceną między Jeremim Wiśniowieckim i mieszczaństwem Lwowa w 1648 r., (Sienkiewicz *Ogniem i mieczem*) i na *Śluby Jana Kazimierza* Wyspiańskiego, traktowane przez niego po malarsku i po literacku. W Muzeum Miejskim obejrzymy dzieła Grottgera, w domu Orzechowicza obrazy Kossaka, Michałowskiego, na cmentarzu Łyczakowskim groby: Ordona, Grottgera, Konopnickiej, Zapolskiej i Cmentarz Orląt. W niedalekiej Żółkwi znajduje się grobowiec hetmana Żółkiewskiego i Reginy Żółkiewskiej.

2. Organizacja.

Organizacja wycieczek obejmuje:

1. przygotowanie naukowe przed wycieczką;
2. zbieranie materiału w czasie zwiedzania;
3. wyzyskanie notatek i wrażeń w celach techniki pisarskiej, jak opis, opowiadanie, charakterystyka (pomniki danego miasta, sławni ludzie, autorzy), osobiste przeżycia artystyczne, poczynania literackie.

Przygotowanie obejmuje dłuższy okres czasu, jak o tym już nadmieniłam. Jest to zależne od celu wycieczki i zakresu materiału, który chcemy przez wycieczkę pogłębić. Przed samą wycieczką przypominamy zebrane spostrzeżenia i rozdzielamy tematy - środowiska do przepracowania podczas wycieczki i po powrocie. Przydziały muszą mieć charakter ramowy, zwracać uwagę na autorów i dzieła lub region zwiedzany, np. Grodno, Warszawa, Nowogródek z tekstem *Grażyny*, III-ej części *Dziadów*, *Nocy listopadowej* itd.

Wszystkie uczennice biorą udział w całej wycieczce, ale w każdym środowisku intensywniej pracuje jedna grupa wraz z kierowniczką. Przy tworzeniu grup byłoby wskazane tak rozdzielać pracę, ażeby w każdym regionie i przy każdym nowym temacie główne referentki były inne i żeby cała grupa brała udział czynny w opracowywaniu zebranego materiału w formie indywidualnych prac lub przeredagowania ich w pracę zbiorową. Dorobek literacki z wycieczek powinien być omówiony na lekcjach, wyzyskany na zebraniach literackich kółek, częściowo zużytkowany w pismach młodzieżowych, w całości przechowany w teczkach zbiorowych wśród prac polonistycznych szkoły. W czasie całej wycieczki pracuje grupa artystyczno-fotograficzna, która przedkłada w albumach fotografie, reprodukcje, motywy ludowe do ,,muzeum" polonistycznego. Fotografki natomiast mają mniejszy przydział prac literackich.

Oto niektóre tematy ilustrujące pracę uczennic w związku z wycieczkami szlakiem Piłsudskiego, Mickiewicza, Orzeszkowej: 1) *Belweder, Marszałka Piłsudskiego mieszkanie*; 2) *W celi Konrada w 1823 r. i dziś;* 3) *U p. Orzeszkowej w Grodnie i nad błękitnym Niemnem;* 4) *Ty, co w Ostrej świecisz Bramie i ochraniasz gród nowogródzki z jego wiernym ludem;* 5) *Szukamy w Krzemieńcu Słowackiego;* 6) *Na szczycie Góry Bony w upalne jesienne południe i w noc gwiaździstą;* 7) *Twórcy i wychowankowie Liceum Krzemienieckiego;* 8) *Niektóre podania, zwyczaje, pieśni zapisane gwarą we wsi Św. Katarzyna pod Łysicą* (próby notowania tekstów gwarowych).

Wycieczki polonistyczne ze względów logicznych i uczuciowych powinny się skupiać dokoła wybitnych postaci lub pomników kultury danego regionu, powinny pomóc w odtwarzaniu psychiki autorów, ułatwiać dotarcie do środowiska i klimatu duchowego twórców, ułatwić wydobycie charakteru epoki, utrwalonej w życiu narodu i dziełach sztuki. To powinny dać np. wycieczki śladami Żeromskiego, Piłsudskiego, Mickiewicza, Słowackiego itd. lub środowiska: Kraków, Warszawa, Grodno, Wilno, Nowogródek, Czombrów, Świteź, Tatry Kasprowicza i Asnyka, język chłopski w związku z Reymontem, górniczy w związku z Morcinkiem, Gojawiczyńską i żywym człowiekiem danego środowiska.

Typy wycieczek. Wycieczki mogą być przedmiotowe i korelacyjne, częściowo lub całkowicie, tzn. w obrębie 2 lub więcej pokrewnych

przedmiotów i wszystkich przedmiotów nadających się do korelacji. Łatwiejsze do zorganizowania na terenie szkoły są wycieczki przedmiotowe, np. polonistyczne, historyczne z jednym nauczycielem specjalistą lub w obrębie 2 przedmiotów, np. języka polskiego i historii. Korelację całkowitą można stosować na wycieczkach dłuższych z kilku nauczycielami specjalistami, którzy po kolei będą obejmować kierownictwo naukowe wycieczki i spożytkowywać naukowo dane środowisko. Takie wycieczki miałyby raczej podobieństwo do lekcji korelacyjnych i wymagałyby obecności wszystkich specjalistów, co dezorganizowałoby normalny tok zajęć szkolnych.

Kierownictwo wycieczki — przewodnicy. Wycieczkę polonistyczną powinien prowadzić polonista, znający teren albo przynajmniej dobrze teoretycznie przygotowany do treści wycieczki. Pomocą może być przewodnik, np. członek Koła Krajoznawczego danej miejscowości. Kosztuje to 4—5 zł dziennie więcej, ale odciąża nauczyciela i w szybszym tempie pozwala zwiedzać. Polonista jednak ustala z przewodnikiem, na co specjalnie pragnie zwrócić uwagę młodzieży, w miarę potrzeby uzupełnia jego objaśnienia lub je skraca. Czuwa specjalnie nad wykonaniem planu wycieczki, aby nie wszystko wszędzie oglądać, ale zwrócić uwagę na rzeczy najważniejsze, najbardziej wiążące się z materiałem nauczania w danej klasie, bo oglądanie wszystkiego wszędzie wywołuje przemęczenie i chaos, który przeszkadza w zużytkowaniu w pełni spostrzeżeń i przeżyć.

Sprawy organizacyjno-gospodarcze. Sprawy organizacyjno-gospodarcze można ułożyć różnie, zależnie od wyrobienia i zaradności młodzieży: a) kierownik oddaje wszystkie sprawy turystyczno-gospodarcze młodzieży, która wespół z nim ustala trasę wycieczki, kupuje bilety, zamawia noclegi i wyżywienie; kasjer wycieczki przechowuje pieniądze. Jest to system stosowany na obozach harcerskich i wymaga bardzo wyrobionej młodzieży; b) młodzież wespół z kierownikiem gospodarzy na wycieczce, ale on kasę przechowuje; c) wszystko załatwia kierownik; jest to konieczne na wycieczce z małymi dziećmi, ale mało wychowawcze w stosunku do starszych. Ze względów pedagogicznych należy składać po wycieczce sprawozdanie kasowe wobec grupy wycieczkowej i omówić organizację wycieczki tak samo, jak przed wyjazdem udzielało się ścisłych informacji co do ubrania, wyżywienia, noclegów, zaopatrzenia na wycieczkę, regulaminu itd. To robi sekcja organizacyjno-gospodarczo-porządkowa lub sam kierownik wycieczki.

Zespół wycieczkowy. Aby fachowcy mogli naukowo zużytkować wycieczkę, powinna w niej brać udział cała klasa lub klasy równoległe w grupie nie przekraczającej liczby uczniów w klasie, bo to daje jednaki poziom przygotowania i zapewnia celowe skorzystanie z przyswojonego na wycieczce materiału. Mniejsze korzyści daje wycieczka zespołu o 2 różnych poziomach przygotowania, np. uczennice z kl. IV i VII dawnego typu.

A już minimalnie korzysta młodzież na wycieczkach masowych np. 300—600 osób, mimo taniości przejazdów, mimo podziału na grupy po 25 osób: zespoły mają różne zainteresowania i różne przygotowanie do zwiedzania. Brak wtedy fachowego rozplanowania pracy, rygorów egzekutywy i nauczycieli danych uczniów. Ze względu na oszczędność kosztów przejazdu w kl. III można urządzać wycieczki dłuższe (6—9 dni). Oprócz tego jednodniowe, doraźnie organizowane, np. z kl. I lic.: na wystawę autografów do Krakowa, na Wystawę Wyczółkowskiego itd. To możliwe jednak na krótkie odległości, jak Katowice—Kraków, Warszawa—Łowicz—Arkadia—Puławy.

Czas trwania wycieczek. Ze względu na przerobienie materiału najlepiej urządzać wycieczki pod koniec roku szkolnego, np. koniec maja, początek czerwca ze względu na czas konieczny do opracowania materiałów notatkowych, albo we wrześniu, najpóźniej do połowy października. Bo wtedy możemy mieć najcudniejszą jesień na Wołyniu, Podolu, w Tatrach i górach Świętokrzyskich, grę wszystkich barw lasów, mgły jesienne i babie lato, prace rolnika mało znane młodzieży miejskiej. W czasie wycieczek unikać podróży nocnej z powodu przemęczenia, chociaż to zmniejsza koszty wycieczki (oszczędność na noclegach). Jeśli tego nie możemy uniknąć — to po przyjeździe należy zarządzić krótki wypoczynek całkowity lub zwiedzanie, które odpręża, np. podróż statkiem po Wilii, indywidualne oglądanie miasta.

Wychowywanie do wycieczek. Aby rozbudzić zamiłowanie do włóczęgi po własnym kraju, szkoła musi otoczyć wycieczki — obozy wyjątkową opieką moralną i materialną, a także włączyć ten dział do programu pracy z języka polskiego. Do wycieczek tak jak i do brania udziału w przedstawieniach teatralnych trzeba młodzież i rodziców od pierwszej klasy wychowywać podkreślając, że to jest część programu szkolnego, który musi być wykonany. Jeżeli tak traktujemy te sprawy od klasy pierwszej, to prawie nie ma ,,oporów wycieczkowych" w klasach starszych. Musimy jednak oprzeć wycieczki na finansowej podbudowie. Niezależnie od indywidualnych oszczędności uczennic należy dla niezamożnej młodzieży gromadzić pieniądze w samorządzie szkolnym, klasowym, radach rodzicielskich. Powinno się stworzyć na wzór funduszu gier i zabaw fundusz wycieczkowy w każdej szkole, bo młodzież nasza musi poznawać Polskę, rozmiłować się w jej pięknie, tak jak wielcy twórcy poznawanych przez nią arcydzieł literatury, muzyki i sztuki plastycznej. Nawyki wycieczkowania powinny stać się w Polsce chlebem codziennym obywateli, tak jak np. w Niemczech i Austrii.

Bibliografia.

Śląsk.

Gustaw Morcinek: *Śląsk.*

Kossak—Szczucka: *Nieznany kraj.*

Berezowski: *Przewodnik po województwie śląskim.*
Wasylewski: *Śląsk Opolski.*
Orłowicz: *Ilustrowany przewodnik po Śląsku.*

Beskid.
Lubertowicz: *Turystyczny przewodnik po Beskidzie Śląskim i Małym.*
Saysse Tobiszczyk: *Przewodnik po uzdrowiskach polskich.*
Tenże: *Małopolska Środkowa, Zachodnia i Śląsk.*

Pieniny.
Jan Wiktor: *Pieniny, Szczawnica* (w opracowaniu).
Reychman: *Przewodnik po Podhalu, Spiszu, Orawie i Południowej Słowacji* (Pieniny, Lewocza, zamki orawskie itd.).

Tatry — Podhale.
Orłowicz: *Ilustrowany przewodnik po Spiszu i Orawie.*
Chmielowski: *Przewodnik po Tatrach.*
Sokołowski: *Las tatrzański.*
Malczewski Rafał: *Tatry—Podhale.*
Witkiewicz: *Na przełęczy, W Tatrach.*

Kraków — Małopolska.
Turowska: *Wśród pamiątek Krakowa.*
Nitrybitt: *Krynica, Żegiestów, Muszyna i okolice.*
Grodecki, Lepszy i Feldman: *Kraków i ziemia krakowska.*

Lwów.
Wasylewski: *Lwów.*
Fryd. Papée: *Historia miasta Lwowa.*
Orłowicz M.: *Ilustrowany przewodnik po Lwowie.*
Charewiczowa: *Przewodnik po najważniejszych zabytkach Małopolski Wschodniej, związanych z dziejami króla Jana III.*
Medyński: *Ilustrowany przewodnik po Lwowie.*

Podole — Huculszczyzna:
Szymborski: *Dniestr z dopływami, Prut, Czeremosz.*
Gąsiorowski: *Bieszczady, Gorgany, Pasmo Czarnohorskie.*

Polesie.
Ossendowski: *Puszcze polskie, W polskiej dżungli, Polesie.*
Brodacki-Bańtowski: *Echa z puszczy poleskiej.*

Kieleckie. Sandomierskie.
Pamiętnik Sandomierski. Polskie Tow. Krajoznawcze.
Pamiętnik Świętokrzyski. Polskie Tow. Krajoznawcze.
Koseda: *Sandomierka* (legendy sandomierskie).
Patkowski: *Sandomierskie.*
Tenże: *Góry Świętokrzyskie.*
Teka Świętokrzyska.
Maria Hubicka — Edmund Massalski: *Kraina Stefana Żeromskiego,* 1928 (nakładem kieleck. oddz. Pol. Tow. Krajoznawczego. Odbitka z „Ziemi").
Kowalczewski: *Kielce i okolica,* przewodnik krajoznawczy (Kielce 1935, Wyd. Wydz. Ped. Pow. Związku N. P. Kielce).
Kowalczewski: *Łysogóry,* przewodnik krajozn., Kielce 1937.
Chojan: *Św. Krzyż.* Nakł. autora 1936.
Żeromski: *Puszcza jodłowa.*

Warszawa:
Przypkowski Tad.: *Piękno Warszawy,* cz. I, II i III.
Janowski: *Warszawa.*

Wiktor Gomulicki: *Stara Warszawa.*
Or-Ot: *Poezje* dotyczące Starej Warszawy.
Karwicki: *Pałac Łazienkowski w Warszawie.*
Seweryn: *Łowicz, Arkadia.*
Różycki: *Bielany pod Warszawą.*

Płock.

Polskie Towarzystwo Krajoznawcze w Płocku, Płock.
Dr. Maciesza Aleks.: *Opisy powiatów a studia nad stosunkami województw jako jednostek regionalnych.*
Macieszyna M. i dr Maciesza Al.: *Przewodnik po Płocku. Powstanie listopadowe w Płocku. Płock w malarstwie.*
Ks. Mąkowski Władysł.: *Katedra płocka.*
Świecki T. i Wybult Franc.: *Przez Mazowsze pod Grunwald,* 1410.
Ciż: *Mazowsze Płockie w czasach wojny światowej i powstania państwa polskiego.*

Włocławek.

Ks. dr Michał Morawski: *Monografia Włocławka* (*Włocławia*).

Wielkopolska, Kujawy.

Sterczyński: *Gopło.*
Papée Stefan: *Wielkopolska wczoraj i dziś.*
Smoleński: *Wielkopolska.*
M. Orłowicz: *Ilustrowany przewodnik po Poznańskim.*
Kilarski: *Przewodnik po Poznaniu.*
Pajzderski: *Poznań* („Nauka i sztuka", tom XIV).

Pomorze.

Hormicki: *Letniska i uzdrojowiska Pomorza.*
Smoleński: *Morze i Pomorze.*
Górski Karol: *Pomorze wczoraj i dziś.*
M. Orłowicz: *Przewodnik po Pomorzu. Po Ziemi Kaszubów.*
Szymborski: *Od Oświęcimia po Gdańsk* (Plan portu gdyńskiego).
Kilarski Jan: *Gdańsk* (Poznań 1937), z cyklu „Cuda Polski".

Mazury Pruskie i Warmia.

M. Orłowicz: *Ilustrowany przewodnik po Mazurach i Warmii.*

Grodno.

Franciszek Godlewski: *Pani Orzeszkowa.* Warszawa 1934, Dom Książki Polskiej.
Józef Jodkowski: *U grobu Jana i Cecylii.* Grodno 1933.
Odbitka z jednodniówki *Nad Niemnem.* Nakł. Muzeum Państw. w Grodnie.
Gazeta Polska 16.V. 1936: *Orzeszkowa w Białowieży* — Ludwik Brunon Świderski.
Gazeta Polska 30. III. 1936: *O nagrodę Nobla dla Orzeszkowej* — L. Br. Świderski.
Tygodnik Ilustrowany nr 13, 28. III. 1937: *O genezie „Nad Niemnem"* — L. Br. Świderski (prawie cały nr 13 tygodnika poświęcony Orzeszkowej).

Wilno.

Przewodnik po Wilnie. Nakł. i drukiem Józ. Zawadzkiego w Wilnie. Zahorski.
Korsak: *Puszcza Rudnicka.*
Szlak Mickiewiczowski. Sekcja Turystyczna Rozwoju Ziem Wschodnich i Polskie Biuro Podróży „Orbis".
Hulewicz: *Gniazdo żelaznego wilka* (Troki, Werki i Wilno).
Kłos: *Przewodnik po Wilnie.*
Remer: *Wilno.*
A. Mardkowicz-Kokizow: *Ogniska Karaimskie,* Łuck 1936.

N o w o g r ó d e k i o k o l i c e.

Inż. Józef Żmigrodzki: *Nowogródek i okolice.* Nakł. Polsk. Tow. Krajoznawczego.

K r z e m i e n i e c i o k o l i c e.

Rolle Mich.: *Ateny Wołyńskie.* Lwów 1923.

Mały ilustrowany przewodnik po Krzemieńcu i okolicy, praca zbiorowa. Nakł. miesięczn. „Życie Krzemienieckie", Krzemieniec 1932. Prace Koła Krajoznawczego.

Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej. 1920—1935. Praca Koła Krajoznawczego.

Krzemieniec (Album). Nakł. Zjednocz. Organiz. Społeczn. w Krzemieńcu.

(Oprócz przytoczonej bibliografii w formie opracowanych przewodników krajoznawczych w każdym regionie należy korzystać z dzieł autorów z danym środowiskiem związanych).

Bolesław Pleśniarski.

Jeszcze o wynikach nauczania języka polskiego w szkole powszechnej i wymaganiach przy egzaminach wstępnych do gimnazjum.

(W związku z artykułami dyskusyjnymi w II i V zeszycie „Polonisty" r. VII).

W obydwu artykułach dyskusyjnych zeszytu V „Polonisty" spotyka czytelnik kilka mocnych tez. Pan Czapliński np. stanowczo stwierdza, że „częściej spotykamy się z zarzutami ze strony nauczycieli szkół powszechnych niż odwrotnie. Argumentem nieznajomości programu szkoły powszechnej operuje się niejednokrotnie, jak gdyby nauczyciel gimnazjum musiał być z zasady nieukiem lub leniuchem". Pan Sobczak znowu twardo oświadcza między innymi, że: 1) „Katastrofalnie wprost przedstawia się sprawa umiejętności myślenia młodzieży"; 2) „...jeśli chodzi o istotne umiejętności w zakresie języka polskiego, poziom dzisiejszej młodzieży niczym nie różni się od poziomu dawniejszej, o 2 roczniki młodszej"; 3) „jeżeli młodzież posiada jakiekolwiek wiadomości, to są one często tak nieistotne i tak zrutynizowane, że przynoszą raczej szkodę inteligencji młodzieży".

Mniemam jednakże, że ostrze zacytowanych twierdzeń stępieje, gdy się im bliżej przyglądniemy. Bo jakież są dowody, które by nieomylnie wykazywały, że to właśnie nauczyciele szkół powszechnych częściej mają pretensje, i to nieuzasadnione, do nauczycieli gimnazjalnych — a nie odwrotnie? Pan Czapliński nie przytacza żadnego. Daruje przeto, gdy „prawdę" tę, na pozór tak oczywistą, poddam w wątpliwość. Dopóty twierdzenia Swego nie uzasadni, zapewne wielu czytelników nie ulegnie gołosłownej sugestii. Albo ten niby „aksjomat" (przynajmniej w tonie i formie truizmu myśl ta jest wyrażona), że „katastrofalnie wprost przedstawia się sprawa umiejętności myślenia młodzieży..." czy nie przestanie być pewnikiem — nawet względem tej części młodzieży, z którą pan Sobczak się styka — gdy do zagadnienia inteligencji dziatwy podejdzie się naukowo, zbada je i porówna z poziomem myślenia rówieśników całego kraju? Poza tym przyjąć można, że wnioskowanie o inteligencji ucznia, jego uzdolnieniu i wiedzy na podstawie egzaminu wstępnego do gimnazjum jest wysoce problematyczne. Bo czyż wiele może dowiedzieć się komisja egzaminacyjna o kandydacie podczas kilkunastuminutowej odpowiedzi na egzaminie ustnym lub na zasadzie jednego wypracowania na egzaminie pisemnym? Absolutnie już nieprzekonywające jest twierdzenie, jakoby poziom dziatwy w zakresie języka polskiego „niczym nie różnił się od poziomu dawniejszej, o 2 roczniki młodszej". Gdzie uzasadnienie? Nie ma go! Tymczasem samo uwzględnienie faktów przez

nikogo nie kwestionowanych, że: poziom zawodowy nauczycielstwa nie tylko nie obniżył się, lecz przeciwnie od czasów realizacji ustawy szkolnictwa z r. 1932 znacznie się podniósł, że sumienność pracy nauczycielstwa jest nawet przez Szanownych Dyskutantów uznawana, że dziecko przebywając dwa lata dłużej w szkole (choć w trudniejszych warunkach) siłą rzeczy głębiej opanować może i musi materiał, aniżeli to uczynić może dziecko korzystające z nauki krótszej, — przeczy słuszności przytoczonego twierdzenia. Tak samo podane przez p. Sobczaka przykłady na okoliczność nieistotnych, zrutynizowanych wiadomości dziatwy, przynoszących jej raczej szkodę niżeli korzyść, nie utwierdzają w wierze w słuszność stanowiska Szanownego Autora, a to dlatego, że ujemne odpowiedzi ucznia na pytanie ,,Co wiesz o obiadach czwartkowych" i następne mogły być wywołane między innymi zbyt ogólnikowymi — sądząc według pierwszego — nie stosowanymi w nowoczesnej pedagogii pytaniami.

Mimochodem przytoczyć warto, że Szanowni Dyskutanci zdają się mylnie ujmować niektóre pojęcia. Pan Czapliński np. pisze: ,,nie wolno odmawiać poloniście z gimnazjum zmysłu pedagogicznego i przygotowania zawodowego, a znajomość programu wszak do tego należy". Wiadomo tymczasem, że wszyscy starsi panowie poloniści na pewno w toku studiów — które dały im przygotowanie zawodowe — z obecnymi programami szkolnymi nie zapoznali się z tej prostej przyczyny, że ich jeszcze wonczas nie było. Mimo to nikt o nich nie powie, że nie mają przygotowania zawodowego. Podobnież posiadanie zmysłu pedagogicznego nie jest uwarunkowane znajomością programu. Rozpatrywanie programów, opanowanie ich treści może co najwyżej już posiadany zmysł pedagogiczny zaostrzyć, utrwalić, pogłębić, ale nigdy nie będzie ono źródłem i wyłącznym czynnikiem zmysłu pedagogicznego. Rzeczą podlegającą dyskusji jest kwestia, czy przygotowanie i zmysł pedagogiczny nauczycieli szkół średnich wymagają znajomości programów szkół powszechnych. Nie sądzę, byśmy np. nauczycielowi ćwiczeń fizycznych, nie zasiadającemu do stołu egzaminacyjnego, odmówili przygotowania zawodowego i zmysłu pedagogicznego dlatego tylko, że prawdopodobne jest, iż nie zna programów języka polskiego, historii, geografii... szkoły powszechnej.

Nadmieniają jeszcze Szanowni Panowie o pewnych szczegółach w tej formie, iż czytelnikowi nasuwa się przeświadczenie, że stanowią one jeden z wielu nakazów programu. Pierwszy z Szanownych Dyskutantów mówi o rzeczownikach zmysłowych i umysłowych, drugi o dyktandzie. Tymczasem program szkoły powszechnej przewiduje jedynie ,,praktyczne wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem liczby, przypadku i rodzaju", a o dyktandzie w ogóle nie wspomina; zaleca natomiast ,,pisanie ze słuchu".

A teraz ,,in medias res." ...Faktem jest — pisze p. Czapliński — że ogromna większość egzaminatorów nie jest zadowolona z wiadomości i umiejętności kandydatów, którzy zgłaszają się do klasy I gimnazjum. Wystarczy przejrzeć piśmienne prace egzaminacyjne uczniów przyjętych, aby przekonać się, jak niski jest ich poziom i jak nieraz daleko odbiega od norm podanych w programie szkoły powszechnej jako wyniki nauczania. ,,Przyczyną tego stanu rzeczy — konkluduje — to program nauki, ogólne warunki pracy oraz system ocen i promocji, nie pozwalający na selekcję. Pod tym wnioskiem, aczkolwiek nie wyczerpującym litanii przyczyn niedostatecznych wyników pracy w szkole powszechnej, podpisze się niewątpliwie każdy polonista z szkoły powszechnej.

Zasadniczą przyczyną nieosiągania wyników zakreślonych programem nauczania jest tenże sam program. Jest on bowiem tak skonstruowany, że mimo największych wysiłków nauczyciela i jego najlepszej woli nie da się osiągnąć w ciągu 6 lat nauczania

tego poziomu, jaki odpowiada potrzebom szkół średnich. Przede wszystkim przerost takiego materiału poznawczego, który z natury rzeczy mało albo zgoła nic nie ma wspólnego z podstawowymi elementami języka polskiego. Że wspomnę tylko o „pracy w poszczególnych zawodach, ...działalności instytucji społecznych, ...przejawach życia gospodarczego i kulturalnego w różnych regionach Polski, ...obrazkach z życia ludzi dorosłych i młodzieży na tle opisów przyrody i miast, krajów europejskich ...oraz ...egzotycznych krajobrazów i widoków miast różnych części świata..." Omawianie tych i mnóstwa im podobnych tematów mimo najszlachetniejszych intencji twórców programu sprowadza się w praktyce do dublowania, boć małe zachodzą różnice w opracowaniu tego samego tematu na lekcji polskiego i geografii czy przyrody, chociać program te zagadnienia poleca ujmować na tych lekcjach z innych punktów widzenia. Dalej program nakazuje stosowanie nadmiaru form ćwiczeń w mówieniu. W klasie piątej np. przewiduje ni mniej ni więcej jak 20 form. Oto one: swobodne wypowiadanie się dzieci, samorzutne wypowiadanie się dzieci, wypowiadanie się dzieci na tematy z życia wysunięte przez dzieci, wypowiadanie się dzieci na tematy z życia wysunięte przez nauczyciela, wypowiadanie się dzieci na tematy z lektury wysunięte przez dzieci, wypowiadanie się dzieci na tematy z lektury wysunięte przez nauczyciela, samodzielne opowiadanie dzieci na tematy zaczerpnięte z życia, samodzielne opowiadania dzieci na tematy zaczerpnięte z lektury, opisy przedmiotów układane zbiorowo na podstawie wspomnień, opisy przedmiotów układane indywidualnie na podstawie bezpośredniej obserwacji, opisy przedmiotów układane indywidualnie na podstawie wspomnień, opisy sytuacyj układane zbiorowo na podstawie bezpośredniej obserwacji, opisy sytuacji układane zbiorowo na podstawie wspomnień, opisy sytuacyj układane indywidualnie na podstawie bezpośredniej obserwacji, opisy sytuacyj układane indywidualnie na podstawie wspomnień, oglądanie obrazków i omawianie ich treści, sprawozdanie z bieżącego życia dzieci, streszczenia odpowiednio dobranych utworów z lektury i porządkowanie omawianego materiału jako wdrażanie do układania planu. Analogiczną mnogość wykazują rodzaje ćwiczeń pisemnych. Wobec takiego stanu rzeczy polonista nie jest w stanie poświęcić ćwiczeniom ortograficznym, stylistycznym, słownikowym i gramatycznym oraz czytaniu tyle czasu, ile wymaga gruntowne opanowanie wiadomości z tych działów języka.

Warunki pracy nauczyciela szkoły powszechnej, a polonisty w szczególności, to drugi czynnik obniżający wyniki nauczania. Przepełnione klasy, niehigieniczne izby, brak pomocy naukowych, dzieci niedożywione, źle przyodziane i piszące trzycalowymi gwoździami, znaczna liczba dzieci anormalnych w poszczególnych klasach, brak egzekutywy, obojętność rodziców, oto niektóre elementy składające się na atmosferę i warunki pracy nauczyciela szkoły powszechnej. Niedomagania te potęguje jeszcze osobista niedola nauczyciela. Przepracowany, głodny, zrujnowany i zdeklasowany, bezsilny wobec niedostatku rodziny i niemożności kształcenia własnych dzieci, nie może być ciągle twórczy, nie może być nieustannie całym umysłem i duszą aktywny. Jakże ma podołać wzniosłym zadaniom człowiek, którego siłami z niefrasobliwą rozrzutnością szafuje się na lewo i prawo, którego lekceważą rodzice jego uczniów, bo chodzi obdarty? Jakże nauczyciel ma być promieniującym ogniskiem światła wiedzy, skoro niezmiernie obniżył się w społeczeństwie autorytet szkoły i jego własny, osobisty autorytet? Te okoliczności powodując załamanie się energii nauczycieli i paczenie ich psychiki, są przyczyną, że rezultaty ich pracy są i muszą być znikome w zestawieniu z ogromem wysiłków.

Aliści obok wyliczonych czynników nie pozwalających osiągnąć pożądanych wyników trzeba rozpatrzyć jeszcze i takie, które d o r a ź n i e obniżają ten już

i tak niski poziom naukowy kandydata do gimnazjum. Mowa tu o egzaminie i jego atmosferze oraz przebiegu.

Tradycja chce — a może jak p. Czapliński utrzymuje „z braku pełnego zaufania ze strony rodziców do wyników nauczania w szkole powszechnej" — dużo kandydatów do gimnazjum jeszcze na długo przed egzaminem uczy się prywatnie u korepetytorów. Kogo nie stać na lekcje prywatne, samodzielnie lub przy pomocy starszych powtarza w domu. Okres przygotowawczy do wstępnego egzaminu staje się nieomal w stu procentach — z mniejszym lub większym nasileniem — okresem napięcia nerwów i mechanicznego wkuwania. Wiadomości przyswajane w gorączkowym podnieceniu, mechanicznie i bezmyślnie w minimalnym tylko stopniu kształcą umysł. Tą drogą nabyta wiedza jest powierzchowna; staje się nieraz balastem, z którym uczeń nie wie, co zrobić. Siłą rzeczy w toku egzaminu pada tak wiele nieinteligentnych odpowiedzi ucznia, który w poszczególnych klasach szkoły powszechnej wcale braku uzdolnień nie okazywał. Niemniejszą przyczyną miernych świadczeń zdających do gimnazjum są całkowicie nowe warunki i nerwowa atmosfera egzaminacyjna. Chłopak czy dziewczyna, nieprzyzwyczajony do dawania odpowiedzi na stopnie, stając pewnego dnia wobec nieznanych sobie a bardzo dostojnych twarzy, stremuje się i nie zawsze potrafi opanować się do tego stopnia, aby spokojnie i rzeczowo odpowiadać. Istnieją też jednostki, które nie posiadają umiejętności pokazania posiadanej wiedzy. Do przesłuchiwania takich uczniów trzeba wielkiego uzdolnienia ze strony egzaminatora. Dużo dobrej woli, dużo cierpliwości, dużo umiłowania samego przedmiotu i wiele względności dla niezaradnych chłopców.

Niewykluczone są błędy ze strony egzaminatorów, częstokroć przypadkowe. P. Sobczak podaje przykładowo typowe średnie wypracowanie pt. „Targ w ...". Wydaje się mi, że o jego ujemnym wyniku zdecydować mogło między innymi nazbyt obszerne sformułowanie tematu. Takie ujęcie tematu, jak wspomniane, w konsekwencji rodzi kilka ogólnych zdań, z których każde stanowi odrębne przeżycie. Całe wypracowanie staje się tedy zbiorem tematów (dzień przed targiem..., rano jedni jadą pociągiem, drudzy wozem... ustawiają się naokoło rynku itd.), z których każdy sam dla siebie stanowiłby dostateczną ilość materiału dla jednego wypracowania. Gdyby natomiast ograniczono temat do jednego fragmentu targu, uczeń miałby możność pogłębienia szczegółów i barwniejszego zobrazowania myśli i wrażeń. Za dużo materiału obejmujący temat prowadzi do ogólnych, mglistych, bezbarwnych wyrażeń, wyrabia tym samym podatny grunt pod płyciznę umysłową, a wszak p. Sobczak jest — słusznie — jej zdecydowanym wrogiem.

Nie bez znaczenia jest sama interpretacja wskazań programowych. Jedni egzaminatorowie, wychodząc jak p. Czapliński z założenia, że „zakres wiadomości z gramatyki jest całkiem jasno określony w programie i ich opanowanie lub nieznajomość można zupełnie obiektywnie stwierdzić", będą twardo żądali sprawozdania z posiadanych przez ucznia wiadomości. Inni znowu, pomni zaleceń 272 stronicy programu szkoły powszechnej, — („zakres gramatyki dla tego szczebla został ustalony z myślą o tym, żeby nie przeciążyć ucznia nadmiarem faktów i zbyt jeszcze trudną dla niego pracą myślową. Tej zasady nie powinien wypaczać nauczyciel przekraczając zakres programowy lub też opracowując wskazane tematy w sposób nadto drobiazgowy...") będą mniej bezwzględni w sondowaniu wiadomości gramatycznych ucznia. Dla jednych takie wyrazy jak „pomada" będą słowami najprostszymi, dla drugich, którzy wezmą pod uwagę środowisko ucznia, mogą to być wyrazy, z którymi niekoniecznie uczeń spotkać się musiał.

Na marginesie omawianego tu zagadnienia warto zastanowić się nad tym, czy stwierdzenie uzdolnienia nie jest ważniejsze od określenia zakresu wiadomości.

Brakujące bowiem wiadomości dopełnić można zawsze, wrodzone zaś uzdolnienia, choć też podlegają ewolucji, stanowią jednak główne i zasadnicze podłoże skutecznej pracy w obranym w latach późniejszych zawodzie. Czy wobec przyjęcia takiego punktu widzenia nie zachodziłaby potrzeba gruntownego przeobrażenia samego egzaminu wstępnego?

Na koniec warto przypomnieć, że zachodzi pewna analogia między sytuacją kandydatów do pierwszej klasy gimnazjum i maturzystów szkoły średniej, a w związku z tym między oceną pracy nauczyciela szkoły powszechnej a średniej. Jak profesorowie gimnazjalni nie są zadowoleni z absolwentów szkół powszechnych, tak samo profesorowie uniwersyteccy nie są zachwyceni poziomem abiturientów szkoły średniej. Dowodem niemal coroczne krytyczne uwagi profesorów uniwersyteckich i ostatnie znamienne enuncjacje z lutego br. w „Kurierze Porannym" dra St. Ruppperta w cyklu artykułów zatytułowanych *Braki inwestycyjne wychowania fizycznego w Polsce.*

Kończąc podkreślam, że moje uwagi dyskusyjne stanowią tylko próbę oświetlenia interesującego nas zagadnienia bez ambicji jego rozwiązania.

Sprawozdania i oceny.

J. Rytlowa, J. Saloni, F. Rytel: *U nas.* Elementarz dla wsi Metoda wyrazowa. Lwów — Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1937 r.

Pierwszą książką, z jaką się dziecko bezpośrednio styka, jest elementarz. Chwila ta występuje w klasie pierwszej, w tej klasie, gdzie dziecko po raz pierwszy również słyszy wyraz „obowiązek". Przeciętne dziecko dotąd rosło swobodne w otoczeniu lepszym czy gorszym, w każdym bądź razie w klimacie rodzinnym, który je specjalnie nastawiał do życia. Ten klimat opiekuńczy, przeważnie zaprawiony podziwem, wywyższa dziecko spośród otoczenia. Czasem przybywa tu jeszcze troska o zdrowie, co je także podkreśla i wyróżnia.

I oto te wszystkie królewięta przychodzą do szkoły, aby stać się gromadą, która mimo wysiłków nauczyciela, aby uwydatnić dodatnią indywidualność każdego, musi być dociągnięta do jakiegoś jednakowego poziomu w zachowaniu, w nauce, rozwoju. Jakże wiele zagadnień poruszać musi nauczyciel, aby zrównoważyć wybujałe metody wychowania jednego, podciągnąć innego ucznia, któremu rodzina nie dała nawet prymitywnych podstaw obyczaju towarzyskiego, zniwelować obyczaje dzikiego „jedynego zwierzątka" — jeszcze innego dziecka. A walka z tak zwanymi narodowymi wadami?

Nie możemy tu zresztą poruszać tematu żmudnego, codziennego życia klasy pierwszej, tak zresztą doskonale znanego tym wszystkim, których interesuje to, co z pracą w klasie pierwszej się wiąże. Nauczyciel, pochłonięty wszechstronnością swej pracy, pilnujący na domiar, aby nie stworzyć znów specjalnego klimatu, do jakiego pchnąć go mogą własne zamiłowania i usposobienie, czeka ułatwienia swej pracy od tych, którzy układają elementarze i pod tym kątem je przegląda, bacznie śledząc, jakie stanowisko zajmuje autor. Autorowi najłatwiej zaś, jeśli ze swą książką znajdzie się w tej idealnej klasie, w której usposobienia, wady, przyzwyczajenia, nałogi pracy stały się już uporządkowane, poziom zrównany. Wtedy powstają książki do nauki czytania nudne, jednakowe, różniące się tylko tym, że w jednej „Adam goni Asa", a w drugiej „Kuba ma bat". Takie książki nic nie wnoszą, stają się kulą u nogi w pracy nauczyciela, nudnym i niepotrzebnym obowiązkiem. I żadne

dziecko nie zainteresuje się losami Olka i Adama, którzy,, idą do szkoły" i że ,,w szkole jest wesoło" ,,na boisku są zabawy, a po zabawie wszyscy idą do klasy" ,,miło jest w klasie, bo pan opowiada bajki, a potem my opowiadamy..." Ten poziom pracy wskazuje na zniżanie się szanownego mędrca do pojmowania maluczkich, przyucza dziecko do powierzchownego traktowania pracy. Jest to to samo, co bywa, gdy dorośli rozmawiając z dziećmi spieszczają umyślnie wyrazy, seplenią, szczebiocą dziecięcym głosikiem i wreszcie doprowadzają do tego, że dzieci ich nie rozumieją, uciekają od nich, gdyż swym zachowaniem podkreślają dziecięce niedołęstwo. A tylko chore i słabe istoty pragną opieki i usuwania trosk z ich życia. Człowiek silny, dziecko o zdrowych aspiracjach, pragnie walczyć z trudnościami i ceni, gdy się je szanuje i stawia na własnym poziomie. Książka, ta pierwsza w życiu książka, musi wprowadzać barwne życie, tętniące rumieńcem, ma uczyć nie tylko czytania, ale wskazać, że jest gdzieś jakiś Adam, który lepiej sobie daje radę w życiu niż siedmioletni Józek czy Franek.

Taką książką ciekawą, przydatną w życiu klasy, jest książka Rytlowej, Saloniego i Rytla. Autorzy podeszli do opisywanego życia od strony dziecka z danego środowiska i dziecko znajdzie w niej coś więcej niż sposób nauczenia się czytania, a nauczyciel odnajdzie swe wskazówki wychowawcze jeszcze raz podane i podkreślone słowem drukowanym.

Początek książki w swej podobności wprost klasyczny. Te same koty, te same osy, ten sam Adam i takież same rebusy od lat spotykane. Rebusy — to znaczy pismo uzupełnione obrazkami. Zdawało się, że tego już się nie używa, gdyż daje fałszywe pojęcie o zasadach pisania, stawiając równorzędnie litery i rysunki oraz dając często fałszywe rozwiązania, których tu uniknięto dzięki dobremu rysownikowi. Metoda wyrazowa, od razu na pierwszej lekcji czytania, i na jednej stronie analiza na litery, na sylaby i jeszcze rebus rysunkowy. Nagromadzenie trudności duże.

Gdy się książkę bliżej poznaje, staje się wyraźne, że autorowie prócz nauki czytania inny cel, może również ważny, sobie postawili. Postanowili elementarz ściśle dostosować do środowiska. Początkowe całostronicowe obrazki wprowadzają w życie dzieci, ośmielają je do szkoły, co tym bardziej jest potrzebne, że u dorosłych ciągle jeszcze spotyka się groźbę: ,,Pójdziesz do szkoły, to już cię tam nauczą"... I uczą. Nie tylko nauczyciel, ale i książka, uczą obyczajów! Na pierwszym trójkolorowym obrazku dzieci szkolne parami idą do kościoła, na innym ładnie siedzą w ławkach, zgodnie się bawią, przed śniadaniem myją ręce, wychodząc do szkoły żegnają się z matką. Rodzice myślą o przyjemnościach dzieci, dzieci w miarę sił pomagają w pracy, uczą się bawić. Zapoznają się z zabawką i to tym wartościowszą, że dostępną im samym, wykonaną osobiście z materiału dostępnego wiejskiemu dziecku. Mogą je wykonać same bez pomocy nauczyciela, gdyż wskazówki podane są w elementarzu, a zabawki i ćwiczenia tak dobrane, że dziecko samo rozumie polecenia i samo może je wykonać.

Z klasy dzieci wracają do domu, ale wychodzą również na podwórze, na łąkę, na pole, interesują się zwierzętami. Wreszcie wychodzą na drogę, spotykają przechodniów i zapoznają się ze środkami komunikacji. A potem przychodzi zima. Zima nie taka nudna jak dotąd, bo rozjaśniona zabawkami, które dzieci robią na choinkę i dla siebie. Na wiosnę wycieczki. Prócz tego wchodzi jakoś życie szersze i zazębia się z życiem dziecka. To żołnierz urlopnik przyjeżdża do chaty, to sołtys z dziećmi rozmawia, a szosa prowadzi aż do Warszawy i dzieci jechały autobusem na odpust. Można z książki nauczyć się, jak się bawić w ślepą babkę i w wojsko, a bajki są ciekawe, bo tak bliskie prawdziwego życia, prawie że realne. To znaczy z tego rodzaju fantazji, która najbardziej odpowiada wiejskiemu dziecku.

Tak, książka jest ciekawa, bo autorzy patrzą na życie wsi oczyma wiejskiego dziecka i snują refleksje, które swym realizmem pobudzają dziecko do myślenia. Jest pociągająca wyraźnym, dobrym drukiem. Jest przydatna w szkole do nauki. Nie narzuca systemu pracy, idzie obok życia szkolnego, ćwiczy, pomaga, jest jego oparciem i dopełnieniem, ułatwiając pracę nauczycielowi w połączonych oddziałach.

A już osobna pochwała należy się licznym rysunkom, z których uśmiechają się miłe, rozsądne, pociągające twarzyczki dzieci zajętych całą duszą pracą czy zabawą.

Zofia Karpowiczowa.

Jan Kulpa: *Czytanki i lektura w szkole powszechnej.* Skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa. Kraków, 1937. Str. 105.

Książka oparta jest na spostrzeżeniach, próbach i doświadczeniach autora w zakresie najżywotniejszych zagadnień polonistycznych szkoły powszechnej. Zainteresowany znajdzie w niej — obok przesłanek naukowych, rozwinięć programowych, wskazań dydaktycznych — wiele wartościowych rozważań, syntez, podejść i ujęć problemu, sformułowanych podstawowo, realistycznie i zwięźle.

Plan tematyczny książki: I. Postawy czytelnicze: Materiał nauczania języka polskiego; Dzieło literackie; Czytanie czynne a bierne; Rozwój postawy czytelniczej dziecka (str. 3—23). II. Czytanki: Organizacja pracy (dobór czytanek, wprowadzanie w czytanki, wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów, odczytywanie, omawianie czytanek, wyzyskiwanie czytanek do różnorodnych ćwiczeń, zapisywanie lekcji w dzienniku); Przykłady opracowań (str. 23—60). III. Lektura: Znaczenie książki dla samokształcenia; Lektura uzupełniająca beletrystyczna i popularno-naukowa; Lektura prywatna uczniów (str. 60—86). IV. Sylwety twórców: Twórcy wskazani programem; Pisarze regionalni; Autorzy współcześni (str. 86—104).

Czytelnictwo — to główny nerw książki. „Poziom czytelniczy" młodzieży warunkuje nie tylko dalszy rozwój względnie zanik jej życia duchowego, ale i ewolucję kultury środowiska (między innymi za pomocą lektur popularno-naukowych z zakresu rolnictwa, sadownictwa, warzywnictwa, hodowli bydła, higieny, techniki..., o czym mówi program nauki języka polskiego na stronie 266, — przyrody — 315, — zajęć praktycznych — 413...).

Daleko Polsce do ideału w dziedzinie czytelnictwa. Wykładnikiem tego stosunek między podażą a popytem książki. Do zadań dydaktyczno-pedagogicznych szkoły powszechnej należy urobienie trwałych dyspozycyj, podniesienie poziomu zainteresowań i rozszerzenie zakresu osiągnięć czytelniczych młodzieży.

W tych warunkach swoistą wagę ma dziełko J. Kulpy. Autor podaje w nim wiele konkretnych form i metod pracy w dziedzinie „dorabiania się czynnej postawy czytelniczej i wartości duchowych młodzieży", zapoznaje ze sposobami wyzwalania jej dynamiki samokształceniowej, rozbudzaniem głodu i potrzeby książki, formami propagandy książki, organizacją czytelnictwa, sposobami spożytkowania lektury prywatnej uczniów w pracy szkolnej.

Cenną pozycją książki są przykłady opracowań czytanek, lektur i syntez — „sylwet twórców" dawnych i współczesnych, z którymi dzieci winny nawiązać bliższy kontakt dla pogłębienia opracowywanych tematów, zagadnień. „Sylwety autorów" — to żywa wartościowa, kształcąca forma pracy.

Z rozważań autora można wysnuć wniosek, że polonista-realizator tak rozległych postulatów programowych — winien być „specem"; człowiekiem wielkiej kultury duchowej i literackiej. W praktyce szkolnej niejednokrotnie stosowane są inne kryteria.

Aktualne walory książki winny zapewnić jej długofalowy zasięg poczytności wśród interesujących się problematem nauczania języka polskiego w szkole powszechnej. Każdy nauczyciel-polonista po zapoznaniu się z dziełkiem J. Kulpy często doń w codziennej pracy szkolnej powracać będzie, jako do poradnika oraz ożywczego źródła twórczych nastawień i poczynań.

St. Daszkiewicz.

Jan Głembocki: *Zwalczanie wad mowy na terenie szkoły powszechnej.* Nakładem Dziennika Urzędowego Kur. Okr. Szkol. Wileńskiego. (Pomoc dla nauczyciela realizującego program publicznej szkoły powszechnej na Wileńszczyźnie i Nowogródczyźnie. Pod redakcją dra W. Arcimowicza. Bezpłatny dodatek do Nr 1 Dziennika Urzędowego K. O. S. Wil.). Wilno 1938. Str. 75 (łącznie część I i II).

„Wady mowy, tak częste dzisiaj w szkole, stanowią nieraz poważną przeszkodę w normalnej pracy nauczyciela; są przeszkodą przy realizacji programu nie tylko naukowego, ale i wychowawczego. Dziecko wadliwie mówiące także źle czyta i pisze. Należyte opanowanie mowy jest jednym z warunków rozwoju umysłowego".

Książka J. Głembockiego ma spełniać rolę przewodnika dla nauczycieli chcących zwalczać wady mowy w szkole.

Dzieli się ona na dwie części. Przekrój treściowy części pierwszej: Wady mowy; Sposób badania wad mowy; Poprawianie mowy; Zewnętrzny rozwój mowy; Wewnętrzna budowa mowy; Organ mowy; Fefanie (f, w); Kekanie (k, g); Łełanie (ł, l); Reranie; Szeplenienie; części drugiej: Brak dźwięków; Obniżanie głosu; Chrypka; Bełkotanie; Nosowość; Jąkanie się.

Linia metodyczna książki prowadzi poprzez interpretację istoty i przyczyn wady, praktyczne, na doświadczeniu własnym autora oparte wyjaśnienia prawidłowej i wadliwej wymowy danego dźwięku, poprzez graficzną ilustrację układu narządów mowy przy wymawianiu poszczególnych spółgłosek, ćwiczenia artykulacyjne i materiał do ćwiczeń uwzględniający stopnie trudności artykulacyjnych, a obejmujący dany dźwięk w celowo dobranych wyrazach i zdaniach. Realizację ćwiczeń ułatwiają bardzo proste pomoce — instrumenty. Organizację pracy autor ujmuje pod kątem łączenia dzieci w grupy według wad mowy, przy czym podkreśla konieczność prowadzenia indywidualnych ksiąg postępów; wyniki poczynań uzależnia od współdziałania z domem rodzicielskim. (Sprawa organizacji pracy wymaga bliższych komentarzy!).

Specyficzną wymowę mają uwagi autora dotyczące miękczenia dźwięków przez rodziców, np. *cio cieś* zamiast *co chcesz...*, w czym tkwią źródła pewnych wad mowy u dzieci.

Książka instruuje planowo i praktycznie. Język zwięzły, naturalny, dostępny dla przeciętnie inteligentnego czytelnika. Bibliografia uwzględnia autorów polskich i obcych.

Pożądana byłaby statystyka rzeczywistych wyników zwalczania wad mowy, osiągniętych w pracy szkolnej nad pewną liczbą dzieci o różnych wadach, na przestrzeni określonego czasu. Byłby to konkretny drogowskaz pracy dla początkujących.

Fachowe ujęcie całokształtu przedmiotu stawia pracę J. Głembockiego na odpowiednim poziomie. Cenną tą nowością wydawniczą winny się zainteresować szerokie sfery nauczycielstwa szkół powszechnych oraz domy rodzicielskie.

(Ukazał się — o węższej skali tematycznej — praktyczny podręcznik dla cierpiących, rodziców, nauczycieli i lekarzy szkolnych, St. Najmanowicza: *Jąkanie — istota, przyczyny i leczenie.* Nakładem autora. Warszawa, ul. Pawia. 1938. Str. 47).

St. Daszkiewicz.

J a n B i l i ń s k i: *Ćwiczenia słownikowe* — wydanie III. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie. 1937 r.

Ubóstwo słownictwa młodzieży kończącej szkołę średnią, występuje w zakresie mowy ojczystej nawet u tych uczniów, którzy stosunkowo wiele czytają. Fakt ten przekonywa wymownie o potrzebie stosowania w dydaktyce języka specjalnych ćwiczeń mających na celu wypełnienie owej niebezpiecznej luki w wykształceniu. Ćwiczenia te, zwane słownikowymi, zmierzają do uaktywnienia słów, które wprawdzie uczeń przyswoił sobie drogą mówienia, słuchania i czytania, ale które tkwią w stanie biernym gdzieś głęboko w jego pamięci i nie należą do zasobów czynnego słownictwa. Szerokie uwzględnienie przez nowe programy szkolne potrzeby stosowania ćwiczeń gromadzących i systematyzujących wyrazy, aby weszły w stanie czynnym do świadomości językowej młodzieży, trzeba uznać za bardzo pożyteczną innowację.

Jako nowość ćwiczenia słownikowe rozpętały burzę sprzeciwów, zachwytów, polemik; głównie jednak stały się przedmiotem wielkich nieporozumień, istną zmorą konferencyj polonistycznych, ,,skrzynek czytelników" w pismach fachowych, ankiet, tematem dokuczliwych zarzutów i pytań, skierowanych pod adresem ,,czynników miarodajnych".

W tych okolicznościach niewielka rozmiarem książka J a n a B i l i ń s k i e g o, której pierwsze wydanie przypadło na okres przygotowywania reformy dydaktyki języka ojczystego i opracowywania nowych programów polonistyki w szkołach powszechnych oraz średnich, spełniła ogromną rolę jedynego gruntowniejszego informatora w zakresie teorii i praktyki ćwiczeń słownikowych. Przystosowana pierwotnie głównie do potrzeb szkoły powszechnej, obecnie ukazuje się w trzecim wydaniu, uwzględniającym również wymagania programu czteroletniego gimnazjum. To rozszerzenie zakresu książki nie pociągnęło za sobą konieczności zasadniczej rekonstrukcji układu albo zmiany metod gromadzenia wyrazów, autor bowiem wyszedł ze słusznego założenia, że ćwiczenia słownikowe stosowane na obu poziomach szkół różnią się nie tyle swą treścią, co zasięgiem. Stanowisko takie jest najzupełniej zgodne z programem języka polskiego, który w szkole powszechnej kładzie nacisk na właściwości przedmiotów, stosunki czasowo-przestrzenne, obrazową i uczuciową stronę języka, a w gimnazjum podkreśla konieczność opracowania tych samych właściwości wyrazów, pogłębiając i rozszerzając ćwiczenia słownikowe głównie przez uwzględnianie dziedzin kultury oświetlonych w wypisach. W ten sposób zamieszczone w książce Bilińskiego jako przykłady grupy wyrazów dadzą się zastosować na różnym poziomie, tylko zakres ich będzie rozszerzany w zależności od szkoły oraz klasy, gdzie je przerabiamy i od stopnia rozwoju umysłowego uczniów, z którymi mamy do czynienia.

Część pierwsza *Ćwiczeń słownikowych* omawia podstawy metodyczne, na których opierają się praktyczne przykłady zawarte w części trzeciej. Najważniejszą zasadą, również przejętą przez autora z programu szkolnego, jest staranne podporządkowanie ćwiczeń słownikowych celowi ,,wyższemu", mianowicie: nie mają one istnieć dla siebie, dla wątpliwej przyjemności kolekcjonowania wyrazów, ale muszą być gromadzeniem materiału dla pomyślanego uprzednio przez nauczyciela ćwiczenia w mówieniu, bądź też wypracowania piśmiennego. Dzięki temu obok grup wyrazowych zamieszczonych w części trzeciej książki Bilińskiego znajdziemy zawsze kilka przykładowych tematów spożytkowujących zbierany materiał.

W drugiej części książki nauczyciel języka polskiego znajdzie bardzo cenne wskazówki dotyczące wyboru i formułowania tematów wypracowań piśmiennych, przygotowania do nich uczniów (przede wszystkim w zakresie ćwiczeń słownikowych), poprawiania oraz oceny prac klasowych i domowych. Wobec niedostatecznej

literatury metodycznej tego działu nauczania języka ojczystego polonista, wciąż borykający się na oślep z trudnościami przy stosowaniu ćwiczeń domowych czy klasowych, zawdzięcza Bilińskiemu zbiór zasad, które opierają się na najnowszych zdobyczach dydaktyki, a zarazem przepuszczone są przez filtr praktyki szkolnej.

W dobieraniu rodzajów ćwiczeń słownikowych cechuje autora wielka pomysłowość. Punktem wyjścia może tu być czytanka, świat otaczający, świat przeżyć psychicznych własnych i cudzych. Już ta różnolitość źródeł, z których czerpiemy materiał, nastręcza dużą różnorodność ćwiczeń. Ale okazuje się, że nawet ograniczenie się do tego samej grupy daje wprost nieograniczone możliwości traktowania materiału; decyduje tutaj wynalazczość nauczyciela i „klasy" oraz poziom umysłowy młodzieży. Dzięki temu ćwiczenia słownikowe w takim ujęciu są wolne od bezdusznej schematyzacji i jakichkolwiek szablonów. Oczywiście nie wszystkie pomysły podsuwane przez autora wydadzą się każdemu poloniście szczęśliwe. Do mniej udatnych, a nawet niebezpiecznych zaliczyłbym „interpolację" i „pejorację" (str. 21—22). Zniekształcanie stylu (artystycznego!) wybitnego pisarza przez nauczyciela po to, aby wspólnie z uczniami zrekonstruować prawdziwą wersję, taka „pejoracja" wraz z późniejszą „melioracją" (termin mój!) wydaje się zbyt sztuczną i z punktu widzenia procesu twórczego — szkodliwą. Czyż uczeń samorzutnie odczuje, że zdanie: „uliczki były *pokryte* wilgotną mgłą" uległo „pejoracji" i że powinno brzmieć: „uliczki były *zawleczone* wilgotną mgłą" (Żeromski)? Również opuszczanie w tekście wyrazów (interpolacja) i późniejsze dobieranie przez uczniów zgodnych z pierwowzorem musi budzić zastrzeżenia, jako ćwiczenie podważające prawo indywidualności twórcy. Przecież artysta nie dlatego używa danego wyrazu, że jest on obiektywnie „najlepszy", tylko dlatego, że mu w danej chwili najlepiej odpowiada.

W obronie Bilińskiego należy stwierdzić, że książkę swoją uważa tylko za przykładowe rozwiązanie i uzasadnienie pracy warunkującej należyte władanie mową ojczystą przez ucznia. Stosunek nauczyciela do „Ćwiczeń słownikowych" powinien być ściśle subiektywny: żadnych ćwiczeń, jak przed tym stale autor ostrzega, nie wolno żywcem powtarzać; zawsze decydują tutaj warunki zmienne, w jakich dane ćwiczenia się przeprowadza, uzależnione od ucznia, materiału i osobowości nauczyciela. Nawet gdyby ten stosunek czytelnika do książki był w poszczególnych wypadkach krytyczny, i tak odda ona nieocenione usługi, gdyż unikając martwych gotowych rozwiązań budzi inicjatywę i odwołuje się do jego możliwości twórczych.

T. Radoński.

Dr Zofia Karłowska: *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*. Poznań 1937.

Autorka postawiła sobie za cel wprowadzenie czytelników w zagadnienia istoty teatru szkolnego oraz jego możliwości wychowawczych, czując się powołaną do tej pracy przez własne doświadczenia kierowniczki teatrów uczniowskich, obserwowanie prac kolegów i zebranie odpowiedzi na ankietę w sprawie upodobań teatralnych młodzieży szkolnej. Niestety, cel ten okazał się zbyt wielki, aby wykonanie jego mogła objąć mała broszurka; najważniejsze zaś jest to, że przerasta on możliwości autorki, która niewątpliwie posiada dużą umiejętność praktyczną w organizowaniu przedstawień szkolnych, ale nie potrafi swych sądów ujmować w sposób metodyczny, naukowy. Książeczka dr Z. Karłowskiej zawiera w trzech czwartych swej treści zreferowanie poglądów wypowiedzianych w danej dziedzinie przez L. Komarnickiego, S. Cybulskiego, Z. Kwiecińskiego, St. Papeego, Kochanowicza, Bl. Kutnerówny i wielu innych teoretyków teatru szkolnego. Własny wkład myślowy autorki sprowadza się do uwag praktycznych — bardzo nierównej wartości, nieraz wyraźnie chwiejnych

(zagadnienie koedukacji w zespołach teatralnych) — i do sądów tak oczywistych, że aż budzą wątpliwość, czy powinny być wygłaszane. O przykłady nie trudno — oto kilka bardziej charakterystycznych: „Czasem, gdy młodzież zaproponuje coś bezmiernie głupiego, co się przecież od czasu do czasu zdarzyć może, można wprost powiedzieć, że dana sztuka jest pusta, że w niej nic nie ma, i poradzić jej (?), aby inny lepiej wybór uczyniła" (str. 70). „Teatr nie powinien... gloryfikować tego, co byśmy chcieli zwalczyć u młodzieży, brudzić jej wyobraźni" (str. 71). „Dobrze jest, jeżeli dziewczęta w czasie prób mogą się patrzeć w zwierciadło" (str. 42) itd. Ale i te myśli, jakkolwiek banalne, występują rzadziej — przeważnie autorka sieje cytatami, nazwiskami, stwarzając brakiem umiaru okropny zamęt. Na piętnastu stronach, traktujących o wychowaniu emocjonalnym, spotykamy nazwiska niemal wszystkich wybitniejszych pedagogów i psychologów doby ostatniej — polskich i obcych. Jak taka nieporadność myślenia i cytowania stwarza sytuacje nieraz wprost zabawne, przekonać może choćby urywek następującego zdania: „Za koedukacją przemawiałby fakt, że cieniutkie głosiki dziewcząt grających dorosłych mężczyzn wychodzą nieraz komicznie [1]), chłopcy natomiast przebierając się za kobiety mogą mieć często myśli niezdrowe [2]) i wreszcie etc. etc...." Zaufanie do poziomu naukowego książki podrywa niestaranna strona wydawnicza: książka roi się od błędów korektorskich i ortograficznych.

Jeżeli poprzestaniemy na wykazaniu tych braków metodycznych i formalnych *Wychowawczych wartości teatru szkolnego*, pozostanie jeszcze do stwierdzenia fakt, że autorka stosunkowo za mało zajmuje się stroną pedagogiczną teatru, a więcej uwagi poświęca organizacji przedstawień uczniowskich z punktu widzenia technicznego. Gdyby nie oczywiste rozminięcie się z tematem, można by tę ostatnią cechę poczytać raczej na korzyść książki, gdyż sprawa ta dotyczy dziedziny najbardziej autorce znanej. Szereg pozytywnych wskazówek dotyczących sposobów przezwyciężania trudności w pracy nauczycielskiej przy organizowaniu przedstawień uczniowskich świadczy o tym, że dr Z. Karłowska mogłaby napisać ciekawą rozprawę z tego zakresu, bardziej pożyteczną i pożądaną niż ogólne rozważania teoretyczne w guście *Wychowawczych wartości teatru szkolnego*, nie przekraczających poziomu kompilacji znanych już opracowań źródłowych tego tematu.

T. Radoński.

Dr Janina Garbaczowska: *Kultura umysłowa Polski w dobie napoleońskiej, w kraju i za granicą*, Biblioteczka Licealna nr 11, Wydawnictwo księgarni St. Malinowskiego, Lwów, br., str. 56.

Wydana w serii „Biblioteczka Licealna" praca Garbaczowskiej p. t. *Kultura umysłowa Polski w dobie napoleońskiej w kraju i za granicą* może być rozpatrywana pod dwojakim kątem: przystosowalności do programu licealnego i użyteczności w praktyce dydaktycznej oraz jako wynik zainteresowania naukowego z dziedziny historyczno-literackiej. Od razu trzeba zaznaczyć, że wymaganiom zarówno dydaktycznym jak naukowym praca ta odpowiada zupełnie. Rozmiarami skromna, w zawartości bogata, obejmuje najmniej popularny w historii literatury i kultury okres: czas wojen napoleońskich. Spopularyzowany bowiem kiedyś, w dobie jeszcze niewoli, przez powieść Żeromskiego *Popioły*, kreślącą po epicku walki orężne o niepodległość, w dobie zaś odrodzonej państwowości polskiej przez biograficzne powieści

[1]) Cybulski: *Przedstawienia teatralne szkolne* etc. etc.
[2]) Cierniak: *Czy teatr oddzielny męski i żeński, czy koedukacyjny...*

o „pracy u podstaw" Berenta, — czas ten, jak słusznie podkreśla Garbaczowska, nie zaznaczył się żadnym dziełem literackim o większym znaczeniu artystycznym. Prace natomiast w dziedzinie kultury, wykonane wtedy przez wojenne pokolenie młodych i niewojenne pokolenie starszych, stały się podwaliną pod przyszłą, a tak istotną dla naszego narodu kulturę romantyzmu, której reprezentantem był bonapartysta w polityce... Mickiewicz. Do epoki napoleońskiej należałoby również sięgnąć omawiając rozwój idei pracy u podstaw w Polsce. Tworzyła się ona pod wpływem fatalnych warunków politycznych nie tylko jako echo głosów zagranicznego „oświecenia", ale przede wszystkim jako wynik wyczucia realnej potrzeby życia polskiego tych czasów.

Zastosowalność dydaktyczna interesującej książeczki Garbaczowskiej da się ocenić oczywiście jedynie w zestawieniu z wymaganiami programu licealnego. Program rzeczywiście przewiduje i podkreśla konieczność poznania epoki napoleońskiej w literaturze na tle idei niepodległości i demokracji, idei pracy u podstaw i walki czynnej; poznanie głównych ośrodków życia umysłowego w kraju i za granicą dopełni obrazu tej epoki kultury, która nosiła w sobie już zarodki kultury romantycznej. Garbaczowska wskazane przez program momenty uwydatnia silnie i przekonywająco, a że posługuje się w wykładzie językiem sugestywnym, przeto praca jej spełni z powodzeniem swą rolę dydaktyczną.

St. Kawyn.

SPRAWY TOW. POLONISTÓW RZPL. POL.

Zmarli

KAZIMIERZ WÓYCICKI,

„magnus parens" nowoczesnej polonistyki szkolnej.

MAURYCY ADLER, członek Oddz. w Białymstoku.

WŁADYSŁAW KONECZNY, członek Oddz. w Warszawie.

CYPRIAN MACHETA, Kozienice (Grupa Zamiejsc.).

JANINA ZŁOTNICKA, członek Oddz. w Warszawie.

CZEŚĆ ICH PAMIĘCI!

W sprawie reformy studiów polonistycznych.

W projekcie rozporządzenia Min. W. R. i O. P. w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach humanistycznych czytamy następujące postanowienia o programie egzaminów z filologii polskiej:

§ 1. Pierwsza grupa egzaminacyjna obejmuje następujące egzaminy:

1. gramatyka opisowa i podstawowe wiadomości z historycznej gramatyki języka polskiego (w zakresie kursu jednorocznego) i dialektologii z uwzględnieniem zasad nauki o języku i znajomości języka starocerkiewno-słowiańskiego.

Kandydaci, którzy poświęcą się w przyszłości studium literackiemu, nie są obowiązani do znajomości języka starocerkiewnosłowiańskiego.

2. Historia literatury polskiej w zarysie z uwzględnieniem bieżących prądów literatury wraz z podstawowymi wiadomościami z teorii literatury (poetyka, stylistyka, metodyka, bibliografia, socjologia literatury).
3. Historia polityczna, ustrojowa i kulturalna Polski.
4. Główne zasady nauk filozoficznych ze szczególnym uwzględnieniem psychologicznych stanów złożonych i estetyki.

§ 2. Warunkiem dopuszczenia do egzaminów grupy pierwszej jest wykazanie się:

a) świadectwem czynnego udziału w proseminarium języka polskiego i literatury polskiej przez okres co najmniej po trzy trymestry;
b) znajomością jednego z języków nowożytnych w takim stopniu, aby mógł bez trudności czytać dzieła naukowe w tym języku publikowane.

§ 3. Druga grupa egzaminacyjna w zależności od kierunku studiów studenta obejmuje następujące egzaminy:

A) Dla studentów poświęcających się specjalnie studium językowemu:
1. historia i geografia języka polskiego;
2. szczegółowa znajomość polskiej gramatyki historycznej;
3. gramatyka porównawcza języków słowiańskich na tle gramatyki porównawczej indoeuropejskiej z bliższą znajomością języka starocerkiewnego;
4. historia literatury polskiej ze szczególnym uwzględnieniem twórczości najwybitniejszych pisarzy polskich (Kochanowski, Krasicki, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Fredro, Sienkiewicz, Prus, Wyspiański, Żeromski).

B) Dla studentów poświęcających się specjalnie studiom literatury:
1. historia literatury starożytnej greckiej i rzymskiej;
2. historia literatury powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem klasyków: Dante, Szekspir, Molier, Goethe, Balzac lub Dickens;
3. historia literatury polskiej ze szczególnym uwzględnieniem twórczości najwybitniejszych pisarzy polskich (Rej, Kochanowski, Potocki, Krasicki, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwid, Fredro, Kraszewski, Sienkiewicz, Prus, Wyspiański Reymont, Żersomski) oraz orientacja w epokach kultury literackiej (średniowiecznej, renesansowej, barokowej itd.), wreszcie dokładna znajomość specjalnego wybranego okresu literatury w zależności od tematu pracy magisterskiej;
4. historia literackiego języka polskiego, tj. zewnętrznych dziejów polszczyzny literackiej, udziału dialektów, wpływów języków obcych, stylizacji artystycznej, zwłaszcza archaizującej i dialektyzującej.

§ 4. Warunkiem dopuszczenia do egzaminów drugiej grupy jest wykazanie się dowodem czynnego udziału:

A) dla grupy literackiej: w seminarium historii literatury przez okres co najmniej sześciu trymestrów;

B) dla grupy językowej: 1. w seminarium języka polskiego przez okres co najmniej sześciu trymestrów; 2. w seminarium filologii słowiańskiej przez okres co najmniej trzech trymestrów; 3. w seminarium językoznawstwa indoeuropejskiego przez okres co najmniej trzech trymestrów.

Po zapoznaniu się z tekstem projektu ministerialnego oraz uwzględniwszy opinie w tej sprawie nadesłane przez szereg Oddziałów Towarzystwa, Zarząd Główny na zebraniu w dniu 2 maja r.b. uchwalił wysłać do Ministerstwa W. R. i O. P. następujące uwagi:

Oceniając projekt z punktu widzenia potrzeb przyszłego nauczyciela polonisty doszliśmy po zasięgnięciu opinii naszych Oddziałów do wniosków niżej przytoczonych:

1. Ujednostajnienie wymagań z zakresu języka i literatury w pierwszej grupie egzaminacyjnej uważamy w zasadzie za słuszne. Sądzimy jednak, że podstawowe wiadomości z zakresu teorii literatury (poetyki, stylistyki, metryki itp.) są tak ważne dla dalszych studiów polonistycznych jako też dla należytego stosowania analizy utworów literackich w szkole, że winny one zajmować stanowisko równorzędne ze znajomością gramatyki opisowej i zasadniczych podstaw nauki o języku, żadną zaś miarą nie mogą stanowić przedmiotu fakultatywnego, od znajomości którego mieliby być wolni studenci mający się w przyszłości poświęcić studiom językoznawczym. Z drugiej zaś strony podstawowe bodaj wiadomości z zakresu gramatyki języka starocerkiewnosłowiańskiego uważamy za niezbędny warunek należytego zrozumienia historycznej gramatyki języka polskiego. Wobec tego proponujemy rozciągnięcie obowiązku znajomości podstawowych wiadomości zarówno z zakresu języka starocerkiewnosłowiańskiego jak z teorii literatury na wszystkich studentów studiujących filologię polską i zniesienie w ten sposób w pierwszej grupie egzaminacyjnej wszelkich różnic zależnych od przyszłego rozgałęzienia studiów na oba kierunki, ze względu zaś na ważność teorii literatury w przygotowaniu naukowym i zawodowym polonisty proponujemy odmienne sformułowanie wymagań z tej dziedziny w punkcie 2 paragrafu I. Punkt ten winien by mieć brzmienie następujące: ,,Teoria literatury (poetyka, stylistyka, metryka) wraz z podstawowymi wiadomościami z zakresu historii literatury", przygotowanie zaś z tej dziedziny winno by się opierać nie tylko na wysłuchaniu wykładów, lecz także na zorganizowanych należycie ćwiczeniach w analizie literackiej tekstów.

2. Podkreślenie w drugiej grupie egzaminacyjnej znajomości obok historii literatury także twórczości najwybitniejszych pisarzy polskich i obcych uważamy za rzecz słuszną, nie sądzimy jednak, żeby było rzeczą bezpieczną wymieniać tych pisarzy, gdyż kanon taki budzić będzie zawsze różne zastrzeżenia (uderza np. pominięcie w tym spisie Kasprowicza). Jeśli zaś zasadę taką przyjęto w stosunku do pisarzy polskich i obcych, należałoby ją tym bardziej zastosować do literatury starożytnej, wybierając z niej tylko niektórych autorów (np. Homera, tragików greckich, Wergiliusza, Owidiusza, Horacego), pomijając zaś jako warunek obowiązujący znajomość całokształtu historii literatury greckiej i rzymskiej (§ 3 B. p. 1). Zresztą wymagania w tej grupie dla studentów obu kierunków wydają się niejednakowe i podobnej redukcji jak materiał z zakresu literatury (przez usunięcie historii literatury starożytnej greckiej i rzymskiej) powinien by ulec także materiał z zakresu językoznawstwa (w punkcie A. 3) oraz ilość ćwiczeń z tej dziedziny (§ 4 B), zwłaszcza że w praktyce szkolnej wiadomości językoznawcze nie będą mogły mieć tak szerokiego zastosowania jak wiadomości z teorii i historii literatury.

3. W obrębie nauk pomocniczych utrzymanie punktu 4 paragrafu 1 w dawnym brzmieniu: ,,Historia polityczna, ustrojowa i kulturalna Polski" uważamy za mało celowe. Natomiast ze względu na ogólny charakter obecnych programów szkolnych wydaje się rzeczą niezbędną wprowadzenie jako przedmiotu obowiązującego ,,historii kultury polskiej na tle głównych prądów kultury europejskiej". Z drugiej strony za niezbędne nauki pomocnicze dla przyszłego badacza i nauczyciela uważamy psy-

chologię i estetykę oraz podstawowe wiadomości z zakresu metodologii nauk, przy czym ograniczenie wiadomości z psychologii do „stanów złożonych“, wydaje się nam zbyt ciasne. Studia z tych dziedzin winny by się jednak opierać nie tylko na wykładach, lecz także specjalnych ćwiczeniach przystosowanych do istotnych potrzeb nauk humanistycznych.

4. Wreszcie pragniemy podkreślić przy tej sposobności ważność jeszcze jednej umiejętności, mianowicie nauki dykcji, która nie może wprawdzie wchodzić w zakres egzaminu magisterskiego, lecz powinna, zdaniem powszechnym, stanowić przedmiot obowiązujący przy egzaminach nauczycielskich.

O program pracy w r. szk. 1938/39.

Zarząd Gł. uchwalił na zebraniu w dniu 2 maja br. poczynić starania w kierunku ożywienia działalności Oddziałów, które dotąd żywszej działalności nie rozwinęły, bądź przyjścia z pomocą tym Oddziałom, które potrzebę tego odczuwają. Zarządowi Gł. chodzi o to, by już w pierwszych tygodniach nowego roku szkolnego praca Oddziałów weszła na właściwe tory.

W związku z tą uchwałą Zarząd Gł. zwraca się do Zarządów Oddziałów z prośbą o nadesłanie przed 10 czerwca br. następujących informacji:

1. Czy praktyka życiowa wykazała celowość istnienia w danej miejscowości Oddziału Towarzystwa?

2. Czy, jeśli dotąd Oddział nie mógł rozwinąć właściwej, w statucie przewidzianej działalności, istnieją podstawy do możliwości rozwinięcia jej w przyszłym roku szkolnym?

3. Jaki program działalności (choćby w przybliżeniu) Zarząd Oddziału projektuje na następny rok szkolny?

4. Jakiej pomocy Zarząd Oddziału potrzebuje od Zarządu Głównego?

Co się tyczy Zarządów Oddziałów w miastach uniwersyteckich, to Zarząd Gł. zwraca uwagę na bardzo pożądane nawiązanie kontaktu z Kołami Polonistycznymi na uniwersytetach oraz z nauczycielami-praktykantami. W miarę możności należy tworzyć przy Oddziałach sekcje, grupujące młodych magistrów i doktorantów, jak to miało miejsce w Warszawie. Zarząd Gł. ze swej strony, doceniając ważność tej sprawy, będzie wysyłał, na wniosek Zarządu Oddziału, pewną ilość czasopism dla Kół Polonistycznych po cenie zniżonej.

Pragnąc z początkiem roku szkolnego rozpocząć projektowaną planową akcję odczytową, Zarząd Gł. raz jeszcze zwraca się do Zarządów Oddziałów z prośbą o nadesłanie informacji, z jakiej dziedziny odczyty i jacy prelegenci w danej miejscowości byliby pożądani. Poprzedni apel w tej sprawie pozostał prawie bez echa.

Sprawa ta tyczy się przede wszystkim Oddziałów w większych ośrodkach. Ze względów propagandowych byłoby pożądane, aby Zarząd Oddziału skorzystał z pobytu przyjezdnego prelegenta dla urządzenia równocześnie jego odczytu publicznego z płatnymi wstępami.

Zarząd Gł. postara się, by każdy prelegent miał przygotowany obok odczytu specjalnego dla ścisłego koła polonistów również odczyt na temat bardziej ogólny, dostępny dla szerszego audytorium. W związku z tym należy przesłać informacje, czy w danej miejscowości tego rodzaju odczyt publiczny może liczyć na powodzenie.